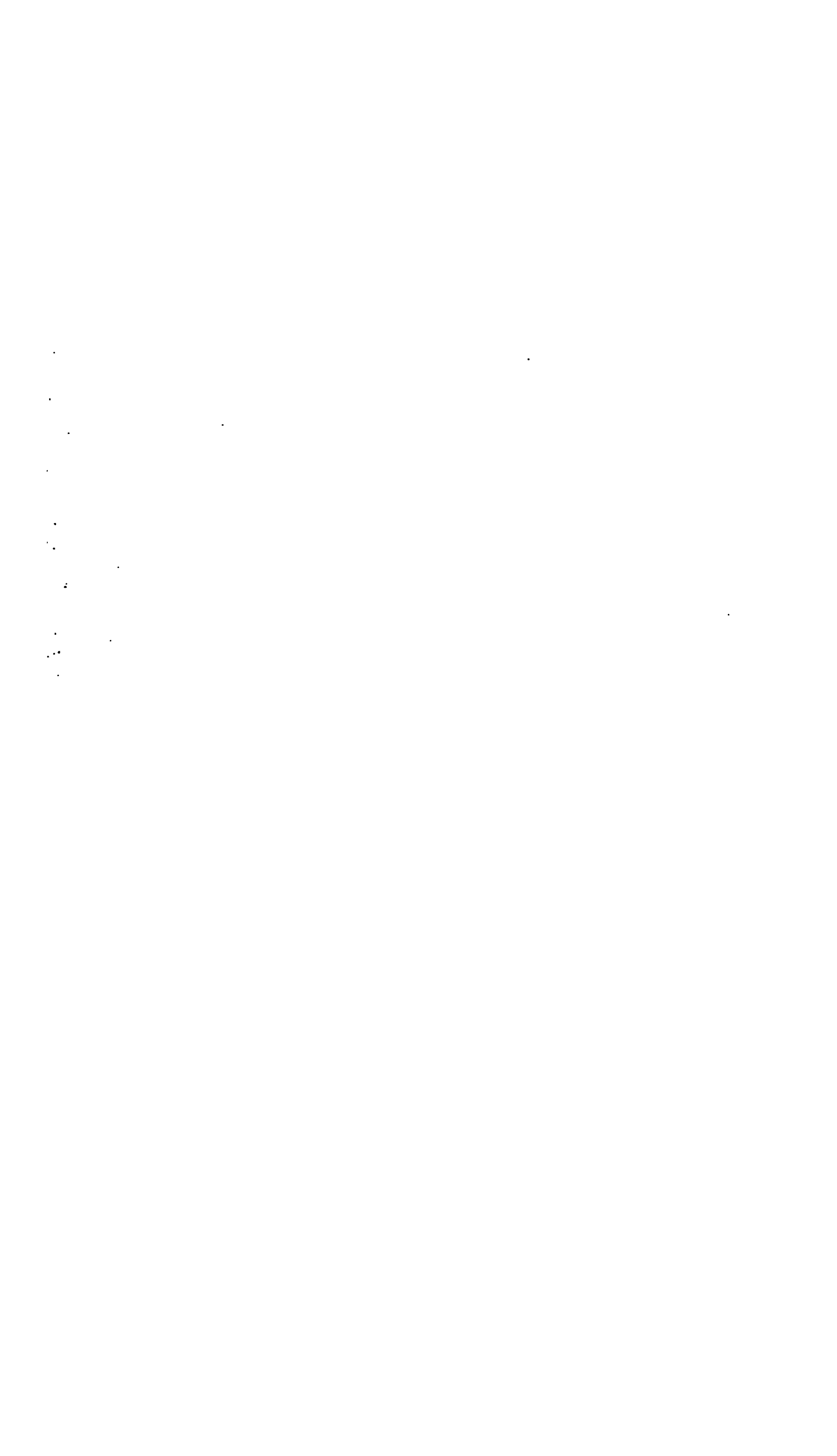














Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

285. Heft.

Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelitischen Religion

in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen

erörtert von

Eduard König,

Dr. phil. u. theol., ordentlichem Professor an der Universität Bonn.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906



Preis 80 Pf.



Moderne Anschauungen

über den

Ursprung der israelitischen Religion

in Vorträgen vor Lehrern und Lehrerinnen

erörtert von

Eduard König,

Dr. phil. u. theol., ordentlichem Professor an der Universität Bonn.

Pädagogisches Magazin Heft 285



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906



Meine Damen und meine Herren! Gewiß haben wir schon oft sinnend an dem oder jenem andern Flußlaufe gestanden. Wie erfreuten wir uns da an dem munteren Getriebe der Wellen, an dem bunten Wechsel der einander kreuzenden Schiffe und Boote, am erquickenden Grün der das Ufer umsäumenden Felder und Wälder, oder an den kühnen Gestalten der vom Ufer emporstrebenden Berge und Burgen! Ja, Bilder von gar manchem Stromlauf haben sich in scharfen Umrissen und satten Farben unserer Seele eingeprägt. Aber haben wir auch schon die Quelle eines Stromes gesehen? Dieser Frage gegenüber dürften wohl die meisten von uns den Bewohnern Ägyptens gleichen, die die Segnungen des Nil ein Jahrtausend nach dem andern gepriesen haben, ohne die Quellpunkte dieses Stromes zu kennen, und kaum dürfen wir uns darüber wundern. Bergesklüfte und Waldesdickicht pflegen ja eifersüchtig das Geheimnis der Herkunft von Strömen zu hüten. »Wie der Quell aus verborgenen Tiefen« sagt darum Schiller im »Grafen von Habsburg«, um die Dunkelheit des Auftauchens einer Erscheinung zu veranschaulichen.

Welch interessanter, aber auch schwerer Weg steht uns also bevor, wenn wir uns die Aufgabe stellen, den Ursprung einer Strömung geschichtlichen Lebens miteinander zu erforschen! Wie stark doch drängt unser Geist vorwärts, um sie in ihrem Entstehen zu belauschen! Wie schade darum, daß wir vor dem Antritt der Forschungsexpedition noch durch eine Vorfrage bestürmt werden!

»Welches ist denn in Wirklichkeit die geschichtliche Erscheinung, deren Ursprung aufgedeckt werden soll?« so ruft ein umsichtiger Mitforscher uns zu, und seine Frage darf nicht als unberechtigt zurückgewiesen werden. Denn der Begriff »die israelitische Religion« kann seinem Inhalte nach in der Tat fraglich erscheinen.

Die Geschichtsquellen des Volkes Israel erzählen ja — trotz ihrer vielbehaupteten Tendenzschriftstellerei oder Unzuverlässigkeit überhaupt — doch selbst ganz offen, daß kleinere oder größere Kreise Israels häufig sich der Wahrsagerei, der Zauberei, dem Götzendienst, dem Bilderdienst und gewissen moralischen Exzessen hingegeben haben. Es geschieht zwar nicht ganz mit Recht, daß die dabei von Kreisen Israels bevorzugten Ansichten und Bestrebungen in der neueren Terminologie als die »Volksreligion« Israels zu figurieren pflegen; indes einen hinreichend starken Einschlag bilden diese Meinungen und Praktiken in der Geistesgeschichte Israels allerdings. Wie leicht also hätten die Anschauungen und Betätigungen der Wahrsager, Zauberer, Götzendiener usw. von den althebräischen Schriftstellern für die Religion ihrer Nation gehalten werden können! Wie fest demnach müssen die Geschichtsschreiber dieses Volkes überzeugt gewesen sein, wenn sie in jenen so häufig und weithin in Israel auftretenden Meinungen und Praktiken trotzdem nicht die Religion ihres Volkes finden konnten! Nein, nicht einmal die Majoritätsreligion in ihrem Volke haben sie als die richtige angesehen, und also auch auf die Majoritätsreligion kann es nicht ankommen, wenn die — legitime — Religion Israels ermittelt werden soll.[1])

Nach dem Zeugnis aller Arten und Schichten der Literaturdenkmäler Israels gab es vielmehr eine Religion,

---

[1]) Dies ist wieder von *G. Jahn* in seinen beiden Werken »Das Buch Daniel nach der Septuaginta wiederhergestellt usw.« (1904), S. XVIII f. und »Das Buch Ezechiel auf Grund der Septuaginta hergestellt, übersetzt und kritisch erklärt« (1905), S. XIII usw. vollständig übersehen worden.

die von den Vätern Abraham usw. ererbt war (Exod. 3, 6 ff. und ebenso 6, 2 ff.!). Es gab eine Religion, bei deren Pflege das Herz des Israeliten jubelte und bei deren Verletzung sein Gewissen zitterte. Einen solchen religiösen Eigenbesitz Israels fordert auch sein Geschichtsverlauf: Israel hätte sich gar nicht als ein besonderer Menschheitsteil erhalten können, wenn es nicht eine eigenartige Religion besessen hätte. Israel wäre von den Wellen der Völkerbewegung verschlungen worden, wenn nicht z. B. Gideon das Feldgeschrei »Hie Schwert des HErrn und Gideon!« hätte ertönen lassen können. Israel wäre von den Kanaanitern aufgesogen worden, wenn nicht Samuel in der Lage gewesen wäre, das Doppelpanier der religiösen Treue und des Patriotismus zu entfalten und durch die leuchtende Inschrift auf dem Siegesdenkmal zu Mizpa »Bis hieher hat der HErr geholfen« die Bahn zu einem hohen Ziele zu weisen. Von dieser Religion haben gesungen die ältesten Dichter, denn — so heißt es in dem anerkannt alten Deboraliede — »zwischen den Schöpfrinnen — also bei der alltäglichen Hirtenbeschäftigung —, da pflegten sie im Wechselgesang zu preisen die Gerechtigkeitserweisungen des HErrn« (Richt. 5, 11). Auf diese Religion haben auch die ältesten Redner Israels, d. h. seine Propheten, zurückgeblickt: sie wollten ja in erster Linie Reformatoren, Warner und Tröster, nicht Schöpfer eines neuen Anfangs sein. Dies gilt von Männern, wie Elia, diesem Heros unter den Propheten der Tat,[1] und dies gilt von Amos, dem ältesten unter den sogenannten Schriftpropheten, die alle gegen ihre Zeitgenossen Anklage wegen Gesetzesverletzung erhoben (Amos 2, 4 usw.) und doch nicht diese Gesetze erst selbst gegeben haben, oder konnten sie etwa Gesetzgeber und Richter in derselben Person sein?

[1]) Sie sind in meinem Beitrag zu den Heften »Biblische Zeit- und Streitfragen« I, 9 (Der ältere Prophetismus bis zu den Heldengestalten Elia und Elisa) gewürdigt worden.

Diese wahre Religion Israels hat auch stets eine Schar getreuer Anhänger besessen: es hat niemals an sieben Tausend in Israel gefehlt, die ihre Kniee nicht dem Baal gebeugt und deren Mund ihn nicht geküßt hat (1. Kön. 19, 18 usw.).[1] Diese Religion ist endlich das Lebensmark gewesen, das nach dem Zusammenbruch der politischen Selbständigkeit Israels die Existenz dieses Volkes bewahrt hat.

Will man aber das Wesen dieser legitimen Religion Israels bestimmen, so war sie nach meinem Urteil Gottes Bund mit Abraham zur schließlichen Segnung der ganzen Menschheit (Gen. 12, 1—3; 26, 24: »Ich bin der Gott deines Vaters Abraham, fürchte dich nicht usw.!«; 28, 13: »Ich bin der Gott deines Vaters Abraham und der Gott Isaaks usw.«; Exod. 6, 2: »Ich bin der Gott deines Vaters: der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs« usw.). Die einzelnen Faktoren dieses Wesens der — eigentlichen, zu Recht bestehenden, von den führenden Geistern des Volkes vertretenen — Religion Israels sind aber meiner Überzeugung nach folgende: 1. ein zuerst keimartiger, aber dann — unter den Strahlen der fortschreitenden Gottesenthüllung — immer voller sich entfaltender Monotheismus: der Glaube an Jahve, den vor der Welt seienden und sie überdauernden, den konsequenten und getreuen (Exod. 3, 2—14). — 2. Die Geistigkeit Gottes und das Prinzip der Bildlosigkeit seiner Verehrung (Gen. 35, 1 ff.; Exod. 20, 3—5a usw.). Oder ist etwa in

[1] *Jahn* sagt in »Das Buch Ezechiel usw.« (1905), S. XIII: »Der Götzendienst war nach Ezech. 20 während des Wüstenzuges ein allgemeiner, womit Jer. 8, 7 u. 8 u. 10 und Hos. 9, 11 übereinstimmen.« Aber schon die angeführten Jeremiastellen, in denen als Ausnahme von der angeredeten Zeitgenossenschaft Jeremias mindestens der Prophet selbst gemeint ist, beweisen, daß auch in Hes. 20, 13 »Das Haus Israel« nach seiner Majorität zu verstehen ist. Ebendasselbe ist in Hos. 9, 11 der Fall. Denn auch da ist natürlicherweise wenigstens nicht der Prophet mit gemeint, durch den Jahwe Israel aus Ägypten geführt hat (12, 14). *Jahn* hat auch z. B. nicht an Am. 2, 11 oder Jer. 7, 25 gedacht.

Abrahams Geschichte ein Gottesbild erwähnt? Der Gegensatz Israels gegen den Gottesbilderkult im Osten und Westen ist so auffallend, daß *Delitzsch* (Babel und Bibel II, 28) das Gottesbilderverbot als ein »spezifisch israelitisches« anerkannte und keine babylonische Parallele bringen konnte. Zu meiner Freude stimmt *Oettli* in seiner trefflichen Geschichte Israels (1905) mit mir in Bezug auf die prinzipielle Bildlosigkeit des Jahvekultus zusammen (S. 129. 337). — 3. Die Heiligkeit Gottes d. h. seine Erhabenheit über alles Profane, Unästhetische und hauptsächlich Unmoralische (Exod. 3, 5; 19, 10—13; 20, 5b—6 usw.). Man bedenke die Keuschheit des Jahvekultus gegenüber dem Astartedienst und den Protest (1. Kön. 14, 24 usw.) gegen die Weihdirnen Kanaans und Babyloniens (Baruch 6, 43; Herodot 1, 198; Hammurabigesetz § 172—178)! — 4. Die Bestimmung der Religion Israels zur Universalität (Gen. 12, 3b; Exod. 15, 11; 18, 11 usw.): Der Keim des Monotheismus schloß die Frucht des schließlichen Universalismus in sich. — 5. Der Hochflug und das religiös-moralische Ziel seiner Zukunftsperspektive[1]: wie die erste Pietätsverletzung des Menschengeschlechts in einer besonderen Geschichte erzählt wurde (Gen. 3), während in der babylonisch-assyrischen Literatur ein Pendant dazu fehlt, so ist auch für die Zukunftsperspektive der alttestamentlichen Religion Sühnung der Menschheitsschuld die unterste Basis für die künftige Begründung der Harmonie zwischen Gott und Mensch (Jes. 4, 4 f.; Mich. 7, 19a; Jer. 31, 34b; Hes. 36, 25).[2]

---

[1] Israels Religion ist auch von *Wernle* (Die Ursprünge unserer Religion 1905, S. 5) »Die Religion der Hoffnung« genannt worden.

[2] Daß der Begriff der Sünde auch bei den Babyloniern und Assyrern mehr bloß die Verletzungen der Kultusvorschriften umfaßte, ist auch z. B. von dem Assyriologen *Heinr. Zimmern* in »Die Keilinschriften u. d. A. T.« (1903), S. 612 bemerkt worden, und er sagt zum Schluß: »Es läßt sich kaum behaupten, daß die Moral der Babylonier an die sittlichen Forderungen heranreichte, die im A. T., zumal im Zeitalter des Prophetismus, an den Menschen gestellt werden.«

— 6. Ein Moment im eigenartigen Gepräge des geistigen Lebens der israelitischen Nation ist auch die durch die Jahrhunderte sich hindurchziehende Reihe von Herolden der wahren Religion Israels, das konstante Hervortreten von Interpreten der wahren Religion, ohne daß doch einer sich auf den andern berief, von denen vielmehr jeder sich als ein unmittelbares Organ der Gottheit wußte.

Dies sind die aus kritischer Quellenbenützung abgeleiteten Hauptmomente der Religion Israels, die den Grundzug seiner kulturgeschichtlichen Individualität und das eigentliche Lebensmark seiner völkergeschichtlichen Existenz, das Grundthema seiner Bekenner und den letzten Seufzer seiner Märtyrer bildete — hat sie doch die großartige Attraktionskraft der umgebenden Kulte schließlich überwältigt,[1]) hat sie doch einen Mardochai allein am persischen Königshofe die Menschenvergötterung verweigern lassen (Esth. 2, 5), hat sie doch ferner zwei Jünglinge bei der Nachricht von Herodes des Ersten Hingang todesmutig an der Tempelwand emporklettern lassen, um den römischen Adler als Gottesbild herunterzuhauen (Josephus, Antiq. XVII, 6, 2—4; 8, 2), hat sie doch einen Akiba unter Hadrian mit dem Bekenntnis »Jahve ist unser Gott, Jahve ist der einzige« (nämlich: Gott Israels Deut. 6, 4) seine Seele aushauchen lassen.

Woher nun stammt diese Religion?

Sie bestand nach den althebräischen Geschichtsquellen nicht von jeher. In ihnen ist zu Israel gesagt: »Eure Väter, Tharah, der Vater Abrahams und Nahors, wohnten vorzeiten jenseits des Stroms, d. h. des Hauptstroms von Vorderasien, also jenseits des Euphrat in Mesopotamien, und dienten andern Göttern, und ich nahm euren Vater Abraham und führte ihn ins ganze Land

---

[1]) Dies ist z. B. auch von *Budde* (Das A. T. und die Ausgrabungen 1903, S. 33 f.) und von *Sellin* (Der Ertrag der Ausgrabungen usw. 1905, S. 7 ff.) mit Recht als eine große Leistung des religiösen Prinzips der Israeliten hervorgehoben worden.

Kanaan usw.« (Jos. 24, 2). Höchst charakteristisch ist auch die Ausdrucksweise »der Gott deines Vaters, der Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs« (Exod. 3, 6 und 6, 2). Es heißt also nicht »der Gott Noahs usw.« Das geschichtliche Bewußtsein Altisraels hat von Abrahams Berufung ein neues Stadium der Religionsgeschichte und den Anfang der Religion Israels datiert.

Diese Religion Israels besaß nach dem althebräischen Schrifttum auch Phasen ihrer Entfaltung. Sie besaß solche aufeinanderfolgende Erscheinungsformen zunächst in Bezug auf die Gottesbenennung: in der Patriarchenzeit war die Bezeichnung des Offenbarungsgottes hauptsächlich »der allmächtige Gott«, wie am wahrscheinlichsten *El schaddaj* (Gen. 17, 1 — Exod. 6, 3) zu deuten ist. Sodann in Moses Periode wurde Gott als *Jahve* (der Ewige, Beharrende, Getreue) erkannt (Exod. 3, 13 f.; 6, 3). Die Gottesbezeichnung (Gott) *Zebaôth* (d. h. der Heerscharen) begegnet erst von 1. Sam. 1, 3 an. Die Benennung Gottes als »des Heiligen Israels« findet sich nicht vor Jes. 1, 4b. Die alttestamentliche Religion zeigt auch eine Entfaltung in Bezug auf das Hervortreten von Eigenschaften Gottes: als eine Langmutsperiode für Israel abgelaufen war, mußte die Heiligkeit Gottes in den Vordergrund seiner Geschichtsbetätigung treten (Jes. 6, 3 ff.; 1, 4 usw.). Andere Elemente einer solchen religionsgeschichtlichen Entfaltung Israels liegen auch darin, daß die Beziehung des Gottesreiches zum irdischen Grund und Boden sich allmählich lockerte und die Natur dieses Reiches sich vergeistigte, daß ferner der Retter der Zukunft teils als Held, teils als Prophet, teils als König und teils als Priester charakterisiert wird, daß das Auge der Prophetie immermehr für die Gottverwandtheit dieses Heilands und für sein Leiden geöffnet wurde. An der Peripherie des religiösen Weiterschreitens der Nation Israel steht auch dies, daß sie in Bezug auf die Zahl der giltigen Kultusorte, in Bezug auf den Wert der Kultushandlungen und die Rechtsverhältnisse der Kultuspersonen

im Verlaufe der Volksschicksale manchen Wechsel erfuhr.[1]) Alle diese geschichtlichen Modifikationen, die in Bezug auf die wahre Religion im Alten Testament selbst ausdrücklich erwähnt sind, berühren aber nicht deren zentrales Wesen.

Woher stammt denn nun aber das Grundelement der wahren Religion Israels?

I. In einigen neueren Darstellungen ist es als die allein wissenschaftliche Behauptung hingestellt, daß die legitime Religion Israels aus einer inneren Entwicklung eines anfänglichen Totemismus, oder wenigstens eines Animismus und Fetischismus, aus Anpassungen oder Gegenströmungen und schließlich auch politisch-sozialen Tendenzen einzelner Individuen entstanden sei. Prüfen wir diese Meinungen auf ihre Grundlage und Haltbarkeit!

1. Zu den Aufstellungen, die neuerdings über die Anfänge der israelitischen Religion gemacht worden sind, gehört auch die, daß das Alte Testament Spuren vom ursprünglichen Totemismus Israels enthalte. Mit dem Worte »Totemismus« bezeichnet man nämlich eine Religionsform, bei der Völkerstämme sich von einer Tiergattung — seltener einer Pflanzenart oder auch einer Kategorie von Dingen — ableiten, deren natürliche Repräsentanten sie wie ihre Verwandten behandeln, nach denen sie sich daher nennen und denen sie göttliche Verehrung erweisen. Die betreffende Tierklasse heißt das *Totem* dieses Volksstammes. Das Wort *Totem* ist in dem Dialekt des Indianerstammes Ojibway gefunden worden. Es bedeutet ursprünglich »Familie« oder »Stamm«. Die erwähnte totemistische Anschauung besitzt bei ihren Trägern zwei Konsequenzen: erstens seinen Totem tötet und ißt man nicht, sondern betrachtet ihn als *Tabu*, ein Objekt religiöser Scheu,[2]) und zweitens der Mann heiratet nicht eine Frau, die zu einem Stamme gehört, der den

---

[1]) Das ist in meiner Einleitung ins A. T., S. 174 ff. bewiesen worden.

[2]) Vgl. über *Tabuismus* weiter bei Chantepie de la Saussaye, Lehrbuch der Religionsgeschichte, 3. Aufl. (1905), Bd. 1, S. 14.

gleichen Totem, wie der Stamm des Mannes, verehrt (*Exogamie*, also »Hinausheiraten« nämlich aus dem eigenen Stamm). Diesen Totemismus findet man hauptsächlich bei den Indianern Nordamerikas und bei den Eingeborenen Australiens. Spuren dieser Anschauung meint man nun auch bei den Hebräern zu entdecken. Daran hat zuerst *Mac Lennan* (1870) gedacht, und besonders *William Robertson Smith* führte diese Theorie weiter aus.[1]) Sie wird auch in *Benzingers* Hebräischer Archäologie (1894), S. 152 usw. und von *F. Maurer* in »Völkerkunde, Bibel und Christentum«, 1. Teil (1905), S. 124 vertreten.

Was nun gibt den Anlaß zu der Behauptung, daß auch die Araber, Hebräer und andern Semiten dem Totemismus gehuldigt haben? Ein solcher Anlaß liegt in den Tiernamen, die bei den Arabern, Hebräern und andern Semiten als Menschenbezeichnungen vorkommen. Aber mußten die Menschennamen, die mit Tiernamen zusammenstimmen, von vornherein Menschenstämme und Tiergattungen bezeichnen? Nein, sie konnten ursprünglich auch nur Individuen benennen. Sie konnten erst nachher auf Geschlechter und Stämme übergehen. Ein Individuum aber konnte solche Namen bekommen, ohne daß die Namengeber dem Totemismus gehuldigt hätten. Wir finden bei den alten Arabern ja Benennungen, wie z. B. *Banû Fuqaim* »Söhne des mit vorstehenden Zähnen Versehenen«.[2]) Von hier aus war nur ein Schritt zur Wahl von Tiernamen bei der Bezeichnung eines Kindes. Ein Kind konnte leicht den Namen *Qird* »Affe« bekommen, weil es in possierlicher Weise alles nachahmte, und diese Bezeichnung konnte ihm — in der Zeit, wo es noch keine Standesamtsregister gab — auch bleiben. Andere wurden nach starken und sieghaften Tieren »Löwe, Adler usw.« benannt, um dem Wunsche Ausdruck zu

---

[1]) *W. R. Smith*, die Religion der Semiten, nach der 2. Auflage übersetzt von *R. Stübe* (1899), S. 87 ff.

[2]) Mehr Beispiele findet man bei *F. V. Zapletal*, Der Totemismus und die Religion Israels (1901), S. 27 usw.

geben, daß sie sich gegen ihre Feinde so mächtig, wie diese Raubtiere, erweisen möchten. Oder sie heißen »Steinbock, Gazelle usw.«, weil man ihnen die Schnelligkeit dieser Tiere wünschte. Diese Erklärung wird auch von *Lagrange*[1]) und von *v. Baudissin*[2]) gebilligt, und letzterer fügt mit Recht sogar dies hinzu, daß diese Beobachtungen sich »ebensogut für Clan-Namen, die aus Tiernamen bestehen, geltend machen lassen, wie für Personennamen«. Auch Clan-Namen lassen sich »aus Vergleichung menschlicher Eigenschaften mit denen bestimmter Tiere verstehen«. »Die Möglichkeit«, daß auch bei Semiten in uralter Zeit einmal totemistische Anschauungen geherrscht haben, leugnet *Nöldeke* in seinen »Beiträgen zur semitischen Sprachwissenschaft« (1904), S. 74 nicht. »Diese Möglichkeit hat auch das schätzenswerte Buch von *Zapletal* nicht beseitigt.« Aber »irgendwelche positive Beweise für jene Theorie haben wir meines Ermessens nicht«. Ferner sind einige der Menschennamen, die mit Tiernamen übereinstimmen, zugleich Ortsnamen. Dann kann der betreffende Stamm den Namen direkt von seinem Wohnorte und nur indirekt von dem Tiere bekommen haben. So heißt z. B. ein Stamm *as-Sirḥân*,[3]) weil er an dem *Wâdi Sirḥân* wohnt, der vom Haurângebirge südostwärts fließt. Sodann kommen unter den Namen, die mit Tierbezeichnungen zusammentreffen, auch Namen von Tieren vor, die erst in ziemlich später Zeit in Arabien eingeführt wurden, in der man also bei den Arabern eine totemistische Anschauung nicht mehr voraussetzen kann. Hierher gehört das Pferd, so daß

---

[1]) *Lagrange*, *Études sur les religions sémitiques (1. éd. 1903, 2. éd. 1905)*, p. 114f.

[2]) Graf *von Baudissin* in der wichtigen Rezension der 1. Aufl. des Werkes von *Lagrange* (Zeitschr. d. deutsch. morgenländ. Gesellschaft 1903, S. 821).

[3]) *sirḥân(un)* *»lupus«* (Wolf) in *Freytags Lexicon arabicum*. Der betreffende Fluß ist neuerdings wichtig geworden, vgl. m. Schrift »Fünf neue arabische Landschaftsnamen im A. T.« (1901), S. 47 ff.

z. B. der Name *Banû Qoraim ibn Sâhila* »Söhne des Hengstchens, Sohnes einer Wiehernden« kaum eine totemistische Grundlage besitzt.

Speziell bei den Israeliten kann man zunächst an dem Namen von Jakobs ältestem Sohne nachweisen, daß die totemistische Erklärung ganz unsicher ist. Nämlich *Re'ûbēn* wurde von de Lagarde (*Onomastica sacra* 12, 95) mit dem arabischen *ri'bâl(un)* »Löwe« (oder *ra'âbilu* usw. »Löwen«) zusammengestellt und er fand auch teilweise Zustimmung, während freilich die meisten neueren Gelehrten jene Ableitung bezweifelten.[1] Der Name Ruben also zunächst bietet keinen irgendwie sicheren Anhalt, den alten Israeliten Totemismus zuzuschreiben. Unter den Namen der Söhne Jakobs ist ferner *Schimʿôn* (Gen. 29, 33) neuerdings mit dem arab. *simʿun* »Bastard von Wolf und Hyäne« zusammengestellt worden (*Stade*, Geschichte Israels 1, S. 152; *Holzinger* z. St.; *Gunkel*, Handkommentar zur Gen., S. 300). Aber *simʿun* selbst liegt ja nicht vor, und konnte man ein davon abgeleitetes Wort auf *ôn* bilden? Das ist also eine unsichere Basis für altisraelitischen

---

[1]) Nach andern soll der Name von einem ägyptischen *Ra-uben* stammen, oder den Sinn »Freund ist Gott *Bin*« besitzen, oder *re'ubôn* soll zu Grunde liegen (*J. Barth*, Nominalbildung, S. 320) und eine Dissimilation zwischen *u* und *o* eingetreten sein, die doch bei Sebulun unterblieben wäre, oder eine fragliche *Caritativ*-bildung *reubel* wird vorausgesetzt (Prätorius in der Zeitschr. der deutschen morgenländ. Ges. 1903, S. 781). Aber warum denn nicht auf der Spur bleiben, die in dem hebräischen Namen selbst angedeutet ist? War der Ausruf »Seht, ein Sohn!« nicht ein natürlicher Ausdruck der Freude einer Mutter darüber, daß sie ihrem Manne einen Stammhalter schenken durfte? Besitzt endlich ein solcher Anlaß der Namengebung nicht viele Analogien im alten und neuen Orient? Z. B. bei den Ägyptern spricht sich oft die Freude der Eltern über ihr Kind in dessen Benennung aus. Da erinnern z. B. die Namen »Schöner Tag« und »Schöner Morgen« an den freudigen Zeitpunkt, an dem das Kind das Licht des Lebens erblickte. Oder der Vater sagt von ihm »Ich habe es gewünscht«. Wer erinnert sich nicht an Saul »Erbetener«? Noch mehr Beispiele findet man bei *Ad. Erman*, Ägypten und ägyptisches Leben im Altertum, S. 229.

Totemismus. *Schimᶜôn* kann mindestens ebensogut mit *schamaᶜ* »hören« zusammenhängen und ein Kind bezeichnen, das als das Echo eines Gebets betrachtet wurde. Wenn man aber immer von neuem auf Lea »Wildkuh« oder Rachel »Mutterschaf« hinweist,[1]) so möge man erst erweisen,[2]) daß diese weiblichen Namen Stämme bezeichnet haben.

Aber weist nicht die Voraussetzung von der Unreinigkeit gewisser Tiere (Lev. 11 ‖ Deut. 14) auf ursprüngliche Tierverehrung hin? Waren sie nicht ursprünglich Totems und infolgedessen Tabu? Die Frage wird z. B. von *Stade* (Gesch. Israels 1, S. 485), *Benzinger* (Hebr. Archäologie, S. 484), *Rob. Smith* (Die Rel. d. Sem., S. 114), *Bertholet* und *Baentsch* (im Kurzen Handkom. und im Handkom. zu Lev.) bejaht. Aber dann wären gerade reißende Tiere oder Raubvögel (der Geier usw. Lev. 11, 7, 13 f.) oder schmutzige Tiere (wie das Schwein) als ursprüngliche Totems d. h. Verwandte der Israeliten angesehen worden. Ferner stimmen israelitische Personennamen mit Namen von reinen Tieren zusammen (vergl. *Nûn* »Fisch« Exod. 33, 11 usw.; *Jôna* »Taube« usw.). Also hätten die Israeliten nicht alle ihre Totems zu Tabu gemacht! Außerdem ist nichts von unreinen Pflanzen erwähnt, und doch spielen anderwärts auch Pflanzen bei den Totems eine Rolle. Endlich bedarf es zur Erklärung der Vorstellung von unreinen Tieren nicht des Totemismus. Die Meinung von der Unreinigkeit gewisser Tiere ist zum großen Teil durch einen natürlichen unbewußten Widerwillen gegen gewisse Tiere bestimmt.[3])

Von *Rob. Smith* wird allerdings noch dies geltend gemacht, daß David einem »Clan« angehört habe, dessen Totem die Schlange gewesen sei, die im Hebräischen

---

[1]) Jetzt wieder *F. Maurer*, Volkskunde usw. (1905), S. 124.

[2]) gegenüber meiner Darlegung in »Neueste Prinzipien der alttestamentlichen Kritik« (1902), S. 55 f.

[3]) Dies ist genauer in meinem Artikel »Reinigungen« (Prot. Realencyklopädie 1905) entfaltet worden.

nachasch heißt. Denn unter Davids Vorfahren komme ein *Nachschon* vor und auch seine Schwester sei die Tochter eines *Nachasch* genannt, David habe ferner mit dem ammonitischen Könige *Nachasch* auf freundschaftlichem Fuße gestanden, das Schlangenbild sei im Tempel zu Jerusalem verehrt und Adonija beim Schlangenstein (1. Kön. 1, 9) gesalbt worden. Aber *Nachschôn*, der unter den Vorfahren Davids aufgezählt wird (Ruth 4, 20), war nicht der Name eines »Clan«, sondern einer Person, und *Nachschôn* stammt wahrscheinlich von *nichchasch*, einer Wahrsagertätigkeit. Ferner Abigail wäre als Tochter eines *Nachasch* (2. Sam. 17, 25) nur eine Stiefschwester Davids gewesen, und David, der Sohn Isais, würde nicht ein Abkömmling von *Nachasch* sein. Außerdem ist aber in 2. Sam. 17, 25 der Name *Nachasch* nach aller Wahrscheinlichkeit aus V. 27 hineingekommen.[1] Jedenfalls bietet auch die Lucianische Rezension in 2. Sam. 17, 25 *Ιεσσαι* (*Jessai*) und in der Parallelstelle (1. Chron. 2, 16) hat auch der Hebräer Ischai. Sodann aus der friedlichen Beziehung Davids zum ammonitischen Fürsten *Nachasch* einen Schluß auf Schlangenverehrung Davids zu ziehen, ist überaus gewagt. Diese Freundschaft erklärt sich nämlich daraus, daß beide den König Saul zu ihrem gemeinsamen Gegner hatten. Tatsächlich war es mit der Freundschaft aus, sobald David König geworden war (2. Sam. 10, 2 ff.). Weiterhin daß die eherne Schlange (2. Kön. 18, 4) in einem näheren Verhältnis zur Familie Davids gestanden habe, ist eine ganz unbegründete Vermutung. Endlich der Stein, bei dem Adonija gesalbt wurde (1. Kön. 1, 9), war nicht mit einem von *Nachasch* stammenden Worte benannt und kann aus irgend einem andern Anlaß — vielleicht weil darunter einmal ein größeres Ringeltier seinen Schlupfwinkel hatte — zu seiner Bezeichnung »Stein des Kriechtieres« gelangt sein.

So brechen alle Stützen zusammen, auf die man sich

---

[1]) So urteilt auch *Budde* im Kurzen Handkom. (1903) z. St.

bei der Behauptung vom Totemismus als der Religion des älteren Israel steifen zu können meinte.

2. Der Ahnenkult als fragliche Religionsstufe des älteren Israel.

Der englische Anthropologe Edw. B. Tylor war wohl der erste, der in seinem Werke *Primitive Culture* (1872)[1] den Geisterglauben, den man bei den Kaffern, den Neuseeländern und andern Gruppen der sogenannten Naturvölker beobachtet, mit dem Namen »Animismus« belegte. Einen Schritt darüber hinaus tat der Philosoph *Herbert Spencer* in seinem »System der synthetischen Philosophie«. Nach ihm fängt die Religion damit an, daß den Seelen der Verstorbenen Kultus geweiht wurde, und er wagte die Behauptung, daß aus diesem Totenkult alle Religionen der Welt entstanden seien. Er meinte, zeigen zu können, daß die Stätte der uranfänglichen religiösen Verehrung das Ahnengrab gewesen sei. An ihm habe man der Seele des Dahingeschiedenen Kultus gewidmet. Daher sei die Urform des Tempels das Grab gewesen, und der Altar habe sich aus dem Grabstein herausgebildet.

Aber wie? Das Erschauen von übermenschlichen Geistern — und solche wären doch die mindeste Voraussetzung eines religiösen Kultus — soll aus den Beobachtungen über das Entweichen des Menschenlebens abgeleitet werden? Selbst wenn man das Entweichen der Seele hätte beobachten können, wie hätte man den Menschengeist zum Weltgeist machen können? Derartige Annahmen verschleiern den Ursprung der Idee des Göttlichen mehr, als daß sie ihn enthüllen. Dagegen beachte man z. B. folgendes! Die neuere Erforschung der Sprachgeschichte hat uns dies kennen gelehrt, daß der Menschengeist gerade im Altertum große Konzeptionen (etwa: Begriffserschauungen) gefaßt hat und darin eine sehr bemerkenswerte Schärfe des Urteils und eine sozu-

---

[1]) Unter dem Titel »Die Anfänge der Kultur« übersetzt.

sagen hellseherische Intuition (oder Tiefblick) betätigt hat. Man vergegenwärtige sich nur einmal die Summe von geistiger Leistung, die in der Grammatik sich verkörpert! Welche Schärfe der Unterscheidung zwischen den Personen, Geschlechtern und Zahlen, zwischen den Zeitsphären und Modalitäten der Vorgänge, zwischen den Kasus, wovon z. B. das Sanskrit acht hat, während jetzt manche den Dativ und den Akkusativ nicht auseinanderhalten können! Auch in der Geschichte der Kunst hat man erst neuerdings sowohl im Euphrat-Tigris-Gebiet als am Nil mit Erstaunen feststellen können, daß gerade die älteren Produkte der Plastik eine relativ hohe Stufe der künstlerischen Idee und Ausführung repräsentieren, die später kaum wieder z. B. von den Assyrern erreicht worden ist.[1]) Angesichts dieser Tatsachen wird man wohl mindestens dies für möglich halten, daß der Ursprung der Religion in dem unwillkürlichen — und immer aufs neue mit Urgewalt sich aufdrängenden — Rückschluß von der imponierenden Großartigkeit des Weltalls auf einen überaus erhabenen Welturheber sprudelte. Das erschlaffende Herabsinken von einem urkräftigen Anfangsstadium der religiösen Idee hat vielmehr die Wahrscheinlichkeit für sich, als daß stümperhafte Tastversuche gleich den von *Spencer* vorausgesetzten sich zu einer den Weltgeist inthronisierenden Idee erhoben hätten.

Trotzdem wurde jene *Spencer*sche Idee vom Ahnenkult als der Urform aller Religion seit dem Jahre 1881 auch auf die althebräische Religion angewendet. In diesem Jahre schrieb *Jul. Lippert* sein Buch »Der Seelenkult in seinen Beziehungen zur althebräischen Religion«, und *Stade* gab seit diesem Jahre seine Geschichte des Volkes Israel heraus. Darin meint er folgende Anschauung beweisen zu können: Das alte Israel glaubte an übermenschliche Macht und Weisheit der Totengeister und

---

[1]) Die neuesten Einzelbelege über diese Funde am Nil und Euphrat gibt mein Schriftchen »Die babyl. Gefangenschaft der Bibel« (1905), S. 24 f.

brachte ihnen deshalb regelmäßige Opfer dar. Die einzelnen Geschlechter und Stämme verehrten die Ahnengeister der Vorfahren, nach denen sie sich benannten und deren Kult ihre sozialen Gliederungen und Institutionen geschaffen hatte (Bd. 1, S. 390 ff. 425). Die Richtigkeit dieser Anschauung ist hauptsächlich von *C. Grüneisen* in dem Buche »Der Ahnenkultus und die Urreligion Israels« (1900) untersucht worden. Doch ist die Frage damit noch nicht erledigt, zumal auch seitdem wieder durch wichtige Veröffentlichungen[1]) neue Fragen angeregt worden sind. Wie also steht es mit der Behauptung, daß Ahnenkultus die ursprüngliche Religion Israels gewesen sei?

a) Bekanntlich haben die Hebräer den Schmerz über den Tod eines Verwandten z. B. dadurch zum Ausdruck gebracht, daß sie, wie es heißt, »ihre Kleider zerrissen« (Gen. 37, 24 usw.; 1. Sam. 4, 12 usw.). Dies meinte man so deuten zu können, daß das Tragen zerrissener Kleider auf Sklavenstand hinweise.[2]) Folglich habe der Trauernde sich als Untertan und Diener des Totengeistes darstellen wollen. Indes der Zusammenhang des Kleidereinschlitzens mit dem selbstverständlich einfacheren Sklavenanzug ist sehr fadenscheinig, und wollte man etwa von »Ermäßigung« der Sklaventracht sprechen, so erinnert dies daran, daß die Verhüllung des Bartes beim Trauernden (Lev. 13, 45 [2. Sam. 19, 25]; Mi. 3, 7; Hes. 24, 17. 22) eine »Ermäßigung« des Abscheerens sein soll. Der verhüllte Bart sei nämlich »so gut wie nicht vorhanden«. Also »man beschwindelt die Gottheit, der man seine Verehrung bezeugen will«, bemerkt dazu *Grüneisen* (S. 80) nicht ganz ohne Grund.

Man hat auch behauptet, das Zerreißen der Kleider

---

[1]) Hauptsächlich von *G. Beer* »Der biblische Hades« (1902, S. 13. 17) und dem kürzlich verstorbenen *Samuel Ives Curtiß* »Ursemitische Religion im Volksleben usw.« (1903); vgl. auch *Hub. Grimme*, Unbewiesenes im Babel-Bibel-Streit (1903), S. 41 f.

[2]) *F. Schwally*, Vorstellungen vom Leben nach dem Tode, S. 13.

sei ein Überrest vom Wegwerfen der Kleidung.[1]) Aber wie kann die vollständige Entblößung als ein gottesdienstlicher Akt erwiesen werden? Dies kann nicht etwa durch Hinweis auf den Zuruf »Ziehe deine Schuhe aus usw.« (Exod. 3, 5) geschehen. Denn darin liegt vielmehr ein Wegtun der natürlicherweise bestäubten und daher verunreinigten Fußbekleidung, und die Entfernung des ästhetisch Unreinen zeigt sich mehrmals als Mittel der Vorbereitung auf eine würdige Begegnung mit der Gottheit: vgl. das Gebot, die Kleider zu waschen vor dem Hinantreten zu dem Gesetzgebungsberg (Exod. 19, 10) und die Verhüllung der Füße mit dem einen Flügelpaar (Jes. 6, 2). Folglich kann das völlige Sichentblößen nicht als ein Kultusakt erwiesen werden. Wo das völlige Wegwerfen der Kleider bei der Trauerkundgebung tatsächlich auftritt — wie solche Fälle in Bezug auf die Araber und Griechen erzählt werden[2]) — da nimmt die Betätigung der Trauer einen orgiastischen Nebencharakter an. Also das Zerreißen der Kleider kann auch nicht als eine »Ermäßigung« des Sichentblößens zu einer Kultushandlung gestempelt werden.

Was wollte das Zerreißen der Kleider denn aber nun in Wirklichkeit sein? *Grüneisen* sieht den letzten Grund dieser und anderer Trauergebräuche darin, daß der Mensch sich durch die Entstellung unkenntlich machen wolle, um sich vor einer drohenden Gefahr zu schützen.[3]) Diese Gefahr konnte man von Dämonen als angeblichen Urhebern der Krankheiten fürchten. Von den Geistern der

---

[1]) *Jastrow*, nach dem Referat in *The Expository Times* (1901), p. 337 f. Dieselbe Deutung vertritt auch *Kautzsch* in seinem Art. »*Religion of Israel* im *Extra-Volume* von *Hastings' Dictionary of Bible* (1904), p. 614 b.

[2]) *Wellhausen*, Reste des arab. Heidentums, S. 107.

[3]) *Grüneisen*. Der Ahnenkultus usw., S. 100 f., und *Kautzsch* im Art. »*Religion of Israel*« im *Extra-Volume* von *Hastings' Dictionary of Bible* (1904), p. 614 b bietet diese Erklärung in Bezug auf das Ausraufen der Haare, das Einschnittemachen am Körper, das Verhüllen des Bartes.

Verstorbenen aber konnte sie bei den Hebräern nicht erwartet werden. Denn diesen galten sie als schlaffe, matte Wesen,[1]) die also nicht zu fürchten waren. Jedenfalls aber kann ich nicht zugeben, daß die Deutung von Trauergebräuchen als sinnbildlicher Handlungen ganz zu verwerfen sei. Denn symbolische Handlungen treten uns bei Israel sehr zahlreich entgegen. Man denke nur z. B. an das Schlagen der Hüften (Jer. 31, 19; Hes. 21, 17)! Folglich kann es auch nicht als unwahrscheinlich oder als unnatürlich angesehen werden, daß man das Zerreißen des Herzens (Joel 2, 13), das Hindurchgehen eines Schwertes durch die Seele (Luk. 2, 35) durch das Zerreißen der Kleider veranschaulichte.

b) Aber gab es nicht Totenopfer bei den alten Israeliten? Man beruft sich auf Deut. 26, 14. Darnach muß der, welcher Erstlinge abliefert, erklären, daß er von den betreffenden Früchten nichts in Bezug auf die Toten gegeben habe, — aber »zur Speise und nicht als Opfer«, wie *Steuernagel* im Handkom. z. St. (1898) richtig urteilt. Auch »der Sohn, der wassergießende«, der bei den Babyloniern erwähnt wurde,[2]) kommt als »Nährer des vom Körper getrennten Geistes« in Betracht, und nach der Meinung der alten Araber ist »der aus dem Gehirn

---

[1]) Diese Charakteristik ist unabhängig von der Etymologie des Ausdruckes *Repha'im*, aber dessen Herkunft von *raphai* »schlaff« mit archaistischer Aussprache ist weniger »verwunderlich« (*B. Duhm* im Handkom. zu Jes. 14, 9) zu nennen, als dessen eigne Behauptung, die *Repha'im* seien »die Erstlinge des Totenreiches, die vorzeitlichen Riesen, die, von Gott besiegt, noch jetzt in der Unterwelt vor ihm bangen (Hi. 26) und den Namen für die Bewohner der Unterwelt hergegeben« hätten. Denn die *Repha'im* werden nur neben anderen Zweigen der Urbevölkerung Kanaans erwähnt (Gen. 14, 5 usw.), und vor ihnen kamen doch schon Adam usw. in die *Sche'ôl* (Totenreich Gen. 37, 35 usw.). In Hiob 26, 5 aber steht nichts weiter als »die *Repha'im* sind von Zittern bewegt«, und dies kann, da *Repha'im* sonst alle Toten bezeichnet, nicht von einer besonderen Abteilung derselben gesagt sein.

[2]) Keilinschriftliche Bibliothek, Bd. IV, S. 72. 86; *Hub. Grimme*. Unbewiesenes usw. (1903), S. 41 f.

der Abgeschiedenen entstandene Totenvogel durstig und schreit im Grabe: »gebt mir zu trinken« (*isqûnî*).[1]) Die in jener Selle Deut. 26, 14 für möglich gehaltenen Gaben in Bezug auf die Toten hätten ja überdies auch noch zum Zwecke eines Leichenmahles nach Jer. 16, 7 verwendet sein können. Denn »das Tränken mit einem Tröstungsbecher geschah nicht an den Toten, sondern an den Hinterbliebenen«, wie *Frey* richtig bemerkt.[2]) Wie hätten bei den Israeliten die Totengeister, die von ihnen als bebende Rephaim (s. S. 18, Anm. 1) angesehen wurden, als Mächte gelten können, denen Kultus zu leisten gewesen wäre? Nicht ohne Grund macht *Möller*[3]) noch darauf aufmerksam, daß die Berührung mit den Toten in Hes. 44, 25 nicht absolut verboten ist, und sagt: »Wenn in dieser Bestimmung ein Gegensatz zu Ahnenkult liegen und der Priester durch sie ausdrücklich davor geschützt werden sollte, dann würde das Verbot sicher absolut gehalten worden sein.« Außerdem sind »Speisen, die an ein Grab hingelegt sind« noch in Sir. 30, 18 als gebräuchlich erwähnt, können in dieser Zeit aber am allerwenigsten als Opfer gemeint sein, und der Satz »Spende reichlich deine Speise beim Begräbnis der Gerechten!« (Tob. 4, 18) zielt wegen der Fortsetzung »aber gib nicht den Sündern!« auf Trostspenden (s. o. Jer. 16, 7) an die Hinterbliebenen.

c) Sind die Toten im Alten Testament aber nicht auch als Götter bezeichnet?

---

[1]) *Wellhausen*, Reste des arab. Heidentums, S. 161 f. Übrigens ist auch *Curtiß* a. a. O., S. 189. 235. 240 f. usw. nicht zu einer Sicherheit darüber gelangt, ob die auch neuerdings in Syrien usw. an Gräbern dargebrachten Opfer einen Kultus der Toten darstellen, oder ob sie als zu ihren Gunsten der Gottheit dargebrachte Opfer zu betrachten sind.

[2]) *Joh. Frey*, Tod, Seelenglaube und Seelenkult (1898), S. 96. Wesentlich ebenso urteilt *Cornill*, Das Buch Jeremia (1905) z. St.: »Teilnehmende Freunde bringen dem Trauernden Wein, um ihn zu trösten,« und er widerlegt *Schwally's* Deutung mit guten Gründen.

[3]) *W. Möller*, Die Entwicklung der alttestamentlichen Gottesidee in vorexilischer Zeit (1903), S. 44.

geben, daß sie sich gegen ihre Feinde so mächtig, wie diese Raubtiere, erweisen möchten. Oder sie heißen »Steinbock, Gazelle usw.«, weil man ihnen die Schnelligkeit dieser Tiere wünschte. Diese Erklärung wird auch von *Lagrange*[1]) und von *v. Baudissin*[2]) gebilligt, und letzterer fügt mit Recht sogar dies hinzu, daß diese Beobachtungen sich »ebensogut für Clan-Namen, die aus Tiernamen bestehen, geltend machen lassen, wie für Personennamen«. Auch Clan-Namen lassen sich »aus Vergleichung menschlicher Eigenschaften mit denen bestimmter Tiere verstehen«. »Die Möglichkeit«, daß auch bei Semiten in uralter Zeit einmal totemistische Anschauungen geherrscht haben, leugnet *Nöldeke* in seinen »Beiträgen zur semitischen Sprachwissenschaft« (1904), S. 74 nicht. »Diese Möglichkeit hat auch das schätzenswerte Buch von *Zapletal* nicht beseitigt.« Aber »irgendwelche positive Beweise für jene Theorie haben wir meines Ermessens nicht«. Ferner sind einige der Menschennamen, die mit Tiernamen übereinstimmen, zugleich Ortsnamen. Dann kann der betreffende Stamm den Namen direkt von seinem Wohnorte und nur indirekt von dem Tiere bekommen haben. So heißt z. B. ein Stamm *as-Sirḥân*,[3]) weil er an dem *Wâdi Sirḥân* wohnt, der vom Haurângebirge südostwärts fließt. Sodann kommen unter den Namen, die mit Tierbezeichnungen zusammentreffen, auch Namen von Tieren vor, die erst in ziemlich später Zeit in Arabien eingeführt wurden, in der man also bei den Arabern eine totemistische Anschauung nicht mehr voraussetzen kann. Hierher gehört das Pferd, so daß

---

[1]) *Lagrange, Études sur les religions sémitiques (1. éd. 1903, 2. éd. 1905)*, p. 114 f.

[2]) Graf *von Baudissin* in der wichtigen Rezension der 1. Aufl. des Werkes von *Lagrange* (Zeitschr. d. deutsch. morgenländ. Gesellschaft 1903, S. 821).

[3]) *sirḥân(un)* »*lupus*« (Wolf) in *Freytags Lexicon arabicum*. Der betreffende Fluß ist neuerdings wichtig geworden, vgl. m. Schrift »Fünf neue arabische Landschaftsnamen im A. T.« (1901), S. 47 ff.

z. B. der Name *Banû Qoraim ibn Sâhila* »Söhne des Hengstchens, Sohnes einer Wiehernden« kaum eine totemistische Grundlage besitzt.

Speziell bei den Israeliten kann man zunächst an dem Namen von Jakobs ältestem Sohne nachweisen, daß die totemistische Erklärung ganz unsicher ist. Nämlich *Re'ûbēn* wurde von de Lagarde (*Onomastica sacra* 12, 95) mit dem arabischen *ri'bâl(un)* »Löwe« (oder *ra'âbilu* usw. »Löwen«) zusammengestellt und er fand auch teilweise Zustimmung, während freilich die meisten neueren Gelehrten jene Ableitung bezweifelten.[1] Der Name Ruben also zunächst bietet keinen irgendwie sicheren Anhalt, den alten Israeliten Totemismus zuzuschreiben. Unter den Namen der Söhne Jakobs ist ferner *Schim'ôn* (Gen. 29, 33) neuerdings mit dem arab. *sim'un* »Bastard von Wolf und Hyäne« zusammengestellt worden (*Stade*, Geschichte Israels 1, S. 152; *Holzinger* z. St.; *Gunkel*, Handkommentar zur Gen., S. 300). Aber *sim'un* selbst liegt ja nicht vor, und konnte man ein davon abgeleitetes Wort auf *ôn* bilden? Das ist also eine unsichere Basis für altisraelitischen

---

[1]) Nach andern soll der Name von einem ägyptischen *Ra-uben* stammen, oder den Sinn »Freund ist Gott *Bin*« besitzen, oder *re'ubôn* soll zu Grunde liegen (*J. Barth*, Nominalbildung, S. 320) und eine Dissimilation zwischen *u* und *o* eingetreten sein, die doch bei Sebulun unterblieben wäre, oder eine fragliche *Caritativ*-bildung *reubel* wird vorausgesetzt (Prätorius in der Zeitschr. der deutschen morgenländ. Ges. 1903, S. 781). Aber warum denn nicht auf der Spur bleiben, die in dem hebräischen Namen selbst angedeutet ist? War der Ausruf »Seht, ein Sohn!« nicht ein natürlicher Ausdruck der Freude einer Mutter darüber, daß sie ihrem Manne einen Stammhalter schenken durfte? Besitzt endlich ein solcher Anlaß der Namengebung nicht viele Analogien im alten und neuen Orient? Z. B. bei den Ägyptern spricht sich oft die Freude der Eltern über ihr Kind in dessen Benennung aus. Da erinnern z. B. die Namen »Schöner Tag« und »Schöner Morgen« an den freudigen Zeitpunkt, an dem das Kind das Licht des Lebens erblickte. Oder der Vater sagt von ihm »Ich habe es gewünscht«. Wer erinnert sich nicht an Saul »Erbetener«? Noch mehr Beispiele findet man bei *Ad. Erman*, Ägypten und ägyptisches Leben im Altertum, S. 229.

Totemismus. *Schim'ôn* kann mindestens ebensogut mit *schama'* »hören« zusammenhängen und ein Kind bezeichnen, das als das Echo eines Gebets betrachtet wurde. Wenn man aber immer von neuem auf Lea »Wildkuh« oder Rachel »Mutterschaf« hinweist,[1]) so möge man erst erweisen,[2]) daß diese weiblichen Namen Stämme bezeichnet haben.

Aber weist nicht die Voraussetzung von der Unreinigkeit gewisser Tiere (Lev. 11 ‖ Deut. 14) auf ursprüngliche Tierverehrung hin? Waren sie nicht ursprünglich Totems und infolgedessen Tabu? Die Frage wird z. B. von *Stade* (Gesch. Israels 1, S. 485), *Benzinger* (Hebr. Archäologie, S. 484), *Rob. Smith* (Die Rel. d. Sem., S. 114), *Bertholet* und *Baentsch* (im Kurzen Handkom. und im Handkom. zu Lev.) bejaht. Aber dann wären gerade reißende Tiere oder Raubvögel (der Geier usw. Lev. 11, 7, 13f.) oder schmutzige Tiere (wie das Schwein) als ursprüngliche Totems d. h. Verwandte der Israeliten angesehen worden. Ferner stimmen israelitische Personennamen mit Namen von reinen Tieren zusammen (vergl. *Nûn* »Fisch« Exod. 33, 11 usw.; *Jôna* »Taube« usw.). Also hätten die Israeliten nicht alle ihre Totems zu Tabu gemacht! Außerdem ist nichts von unreinen Pflanzen erwähnt, und doch spielen anderwärts auch Pflanzen bei den Totems eine Rolle. Endlich bedarf es zur Erklärung der Vorstellung von unreinen Tieren nicht des Totemismus. Die Meinung von der Unreinigkeit gewisser Tiere ist zum großen Teil durch einen natürlichen unbewußten Widerwillen gegen gewisse Tiere bestimmt.[3])

Von *Rob. Smith* wird allerdings noch dies geltend gemacht, daß David einem »Clan« angehört habe, dessen Totem die Schlange gewesen sei, die im Hebräischen

---

[1]) Jetzt wieder *F. Maurer*, Volkskunde usw. (1905), S. 124.

[2]) gegenüber meiner Darlegung in »Neueste Prinzipien der alttestamentlichen Kritik« (1902), S. 55 f.

[3]) Dies ist genauer in meinem Artikel »Reinigungen« (Prot. Realencyklopädie 1905) entfaltet worden.

nachasch heißt. Denn unter Davids Vorfahren komme ein *Nachschon* vor und auch seine Schwester sei die Tochter eines *Nachasch* genannt, David habe ferner mit dem ammonitischen Könige *Nachasch* auf freundschaftlichem Fuße gestanden, das Schlangenbild sei im Tempel zu Jerusalem verehrt und Adonija beim Schlangenstein (1. Kön. 1, 9) gesalbt worden. Aber *Nachschôn*, der unter den Vorfahren Davids aufgezählt wird (Ruth 4, 20), war nicht der Name eines »Clan«, sondern einer Person, und *Nachschôn* stammt wahrscheinlich von *nichchasch*, einer Wahrsagertätigkeit. Ferner Abigail wäre als Tochter eines *Nachasch* (2. Sam. 17, 25) nur eine Stiefschwester Davids gewesen, und David, der Sohn Isais, würde nicht ein Abkömmling von *Nachasch* sein. Außerdem ist aber in 2. Sam. 17, 25 der Name *Nachasch* nach aller Wahrscheinlichkeit aus V. 27 hineingekommen.[1]) Jedenfalls bietet auch die Lucianische Rezension in 2. Sam. 17, 25 *Ιεσσαι* (*Jessai*) und in der Parallelstelle (1. Chron. 2, 16) hat auch der Hebräer Ischai. Sodann aus der friedlichen Beziehung Davids zum ammonitischen Fürsten *Nachasch* einen Schluß auf Schlangenverehrung Davids zu ziehen, ist überaus gewagt. Diese Freundschaft erklärt sich nämlich daraus, daß beide den König Saul zu ihrem gemeinsamen Gegner hatten. Tatsächlich war es mit der Freundschaft aus, sobald David König geworden war (2. Sam. 10, 2 ff.). Weiterhin daß die eherne Schlange (2. Kön. 18, 4) in einem näheren Verhältnis zur Familie Davids gestanden habe, ist eine ganz unbegründete Vermutung. Endlich der Stein, bei dem Adonija gesalbt wurde (1. Kön. 1, 9), war nicht mit einem von *Nachasch* stammenden Worte benannt und kann aus irgend einem andern Anlaß — vielleicht weil darunter einmal ein größeres Ringeltier seinen Schlupfwinkel hatte — zu seiner Bezeichnung »Stein des Kriechtieres« gelangt sein.

So brechen alle Stützen zusammen, auf die man sich

---

[1]) So urteilt auch *Budde* im Kurzen Handkom. (1903) z. St.

»Dies ist das Tor des Himmels« (17b), der Jakobs Freude, ein Phänomen des gewöhnlich verschlossenen Welthintergrundes erblickt zu haben, zum Ausdruck bringt, kann nicht der Stein gemeint sein. Zweitens benannte Jakob auch nicht den Stein, sondern »diesen Ort« als *Beth-el* (19a). Dies ist die in den hebräischen Quellen ausgeprägte Idee, und der Stein ist auch in V. 22 nicht »Haus Gottes (*Bethel*, Gen. 28, 22) genannt«, wie bei *W. R. Smith*, Die Rel. der Semiten (1899), S. 155 ausdrücklich behauptet ist. Vielmehr steht in V. 22 »und dieser Stein soll zu einem Gotteshaus (*beth elohim*!) werden«. Wenn die Meinung wäre, daß die Gottheit in dem Stein wohnte, wie es doch *Smith* und andere voraussetzen, so würde die Aussage von V. 22 unsinnig sein. Denn nach jener Voraussetzung würde dieser Stein immer ein Gotteshaus sein und nicht erst dann, wenn Jakob glücklich zurückkehrte. Die Frage, was der Ausdruck *Beth-el* oder seine ältere Form *baith-il* in andern Gegenden und Religionssystemen bezeichnet hat, ist nur sekundär.

Den eben erwähnten Ausdruck identifizieren die meisten mit dem griechischen *βαιτύλιον (Baitylion)*. Aber ist es auch wirklich schon erklärt, weswegen jenes hebräische Wort mit *th*, aber das griechische nicht mit *ϑ* (*th*) geschrieben wird? Sonst findet man den 22. Buchstaben des hebräischen Alphabets mit *ϑ* (*th*) umschrieben: z. B. die Femininendung ist mit *αϑ* (*ath*) transkribiert oder der Akk.-Exponent wird im *Poenulus* durch *yth* wiedergegeben (vgl. weiter bei *Stade* in den »Morgenländ. Forschungen«, S. 174). Weshalb soll diese Regel gerade bei *beth-el*, das übrigens in den phön. Inschriften nicht vorkommt (*Lidzbarski*, Handb. d. nordsem. Epigraphik, S. 235 f.), vernachlässigt worden sein? Es sind daher auch früher schon Versuche gemacht worden, das Wort *βαιτύλιον* (*Baetyl*) anders abzuleiten. *Frz. Dietrich* kombinierte in *Grimmels* Buch *De lapidum cultu apud Hebraeos* das Wort mit dem aramäischen Verbum *betal* »aufhören«, indem er ihm die Bedeutung »unwirksam machen« zuschrieb, was aber kaum mit dem magischen Einfluß zusammengebracht werden kann, der allerdings den kleinen tragbaren Steinen zugeschrieben wurde, die man später *βαιτύλια* (*Bätylien*) nannte. Ich selbst habe schon vor Jahren in einer Besprechung von *J. Kerbers* Buch »Die religionsgeschichtliche Bedeutung der hebräischen Eigen-

namen« an ἡ βαίτη (*hē baitē*) »das aus Fell bestehende Gewand« erinnert und ich verweise auf ἐπ-ύλλιον »kleines Epos« (*Curtius*, Griech. Gram. § 347), und βαιτύλιον könnte ursprünglich eine mit Fell bekleidete kleine Götterstatue bezeichnet haben. *Lagrange* (*Études sur les rel. sémitiques*, 2. *éd.* 1905) läßt seinen anfänglichen Zweifel an der Zusammengehörigkeit von *beth-el* und βαιτύλιον (p. 194) schließlich dadurch überwunden werden, daß in einer Inschrift *Asarhaddons* (686—668) ein westländischer (*v. Baudissin* in *Z D M G* 1904, S. 413) Gott *Ba-ai-ti-ilê* erwähnt wird, und daß eine jetzt neuerdings entdeckte griechische Inschrift mit den Worten Σειμίῳ καὶ Συμβετύλῳ beginnt (p. 196). Aber mögen auch darnach die Phönizier der späteren Zeit den Ausdruck *baith-il* »Gotteshaus« als eine Gottesbezeichnung verwendet haben, der Sinn, der von den Hebräern mit dem an Stelle von *Luz* gesetzten Ausdruck *Beth-el* verbunden wurde, kann dadurch nicht konstatiert werden.

Drittens könnte jener Stein nach einem Parallelbericht (Gen. 35, 14), wonach Jakob ein Trankopfer auf einer Steinstatue ausgoß, als ein primitiver Altar gedacht sein. Dann stände dieser Stein mit den unbehauenen Altarsteinen von Exod. 20, 24—26 in Zusammenhang, wie es auch in 24, 4b »und zwar aus zwölf Steinen« heißen kann, wie ferner auch sonst ein einfacher Steinblock als Altar benützt wurde (Richt. 6, 20; 13, 19; 1. Sam. 14, 33) und wie ja auch die Monolithe, die *Sellin* bei seinen Ausgrabungen in Taʿanakh (*Tell el-Taʿannek* 1904, S. 104; eine Nachlese dazu in den Denkschriften der Wiener Akademie, Bd. L II, 1905, S. 5. 20. 30. 32) gefunden hat, wahrscheinlich als Opferstätten von einfachster Art gedient haben, denn nach *Sanchuniathon-Philo Byblius* (bei Euseb., *Praep. ev.* I, 10, § 8, *ed. Heinichen*) hat Οὔσωος (*Usōos*) auf zwei von ihm dem Feuer und dem Hauch gewidmeten Säulen das Blut des von ihm erlegten Wildes gespendet (σπένδειν). Viertens werden sowohl Gen. 28, 17 f. als auch 35, 1—5 z. B. in *Kautzschs* Übersetzung des A. T. und *Stracks* Genesiskommentar (1905) z. St. mit Recht aus der elohistischen Pentateuchquelle hergeleitet. Soll nun etwa ebendieselbe Pentateuchschrift Jakob als einen Fetischdiener dargestellt und zugleich von ihm berichtet haben, daß er bei der

Rückkehr in die Heimat die von irgendwelchen Gliedern seiner Familie aus der Fremde mitgebrachten Gottesbilder vergraben ließ (35, 2)? Nein, auch 28, 17 f. läßt den Patriarchen jubeln, daß er einen Blick in die für gewöhnlich jenseitige Welt tun durfte. (Übrigens die Versuche, Gen. 28, 11 ff. astral-mythologisch zu deuten, sind von mir in »Altorientalische Weltanschauung und A. T.« 1905, S. 15 f. geprüft worden.) Endlich kann die Religionsstufe der Erzväter auch nicht ohne Rücksicht auf die Quellenaussagen über die mosaische Religion bestimmt werden. Z. B. auch *Piepenbring* sagt ja von diesen Nachrichten (Exod. 3 ff.; p. 47, *note* 1), daß sie nicht aus der Luft gegriffen sein können.[1] In eben diesen Nachrichten steht nun aber, daß Mose sich vor seinem Volke mit den Worten »Der Gott eurer Väter hat mich zu euch gesandt« (3, 13) legitimieren sollte. Folglich war die nationale Erinnerung Israels sich eines Zusammenhangs der mosaischen und patriarchalischen Religionsstufe bewußt.[2] Daraus ergibt sich aber von selbst, daß das Geschichtsbewußtsein Israels sich die Patriarchen nicht als auf der Stufe von Fetischdienern stehend gedacht hat.

4. Denn daß die Jahvereligion schon in Mose ihren Herold besessen hat, und daß sie den Glauben an den getreuen Gott bezeichnete, der durch Moses Berufung eine neue Etappe in seinem großen Heilsplan begonnen hat, klingt einhellig aus den ältesten Nachrichten Israels heraus: Exod. 3, 6 ff.; von Kap. 15 mindestens V. 1 b u. 21; Num. 10, 35 f.; Richt. 5, 11; Amos 1, 3 usw.: Jahve besitzt ein älteres Interesse für Israel; Hos. 12, 10. 14: Jahve ist Israels Gott vom Ägyptenland her; usw. Allerdings *H. Winckler* ist doch mit der Behauptung aufgetreten, vor David sei nur der »Wettergott Jahu« den nördlich von Juda wohnenden Israeliten bekannt gewesen

---

[1] »*Ne peuvent pas être tirées de l'air*«!

[2] Von diesem Zusammenhang sagt aber z. B. *Piepenbring* nichts.

aber der »Jahvekult sei erst von David als Mittel zur Beförderung der Einheitsidee auf ganz Israel ausgedehnt worden«.[1]) Also eine politische Tendenz soll diesen Schritt in der Geschichte der israelitischen Religion veranlaßt haben.

David soll nämlich nicht durch die Erinnerung der nördlicheren Stämme Israels (2. Sam. 5, 1) an ihre gegemeinsame Herkunft zum König von ganz Israel geworden sein, wie *Winckler* bei seinem Neubau auch die für David günstigen Bestrebungen des einflußreichen *Abner* (2. Sam. 3, 12) von der Bildfläche einfach verschwinden läßt. Nein, David soll vielmehr als Eroberer seine Herrschaft über die nördlicheren Stämme ausgedehnt haben (a. a. O., S. 25—27). Um seine Herrschaft dann zu befestigen, soll er da, »wo gemeinsame Interessen noch nicht vorhanden waren, sich bemüht haben, sie hervorzurufen« (S. 28). »Die Zusammengehörigkeit drückt sich nun in dem Kulturzustand, in dem Israel noch [!] stand, am deutlichsten durch gemeinsamen Götterkult aus.« David habe also »daran gelegen sein müssen, einen bis dahin fehlenden, ganz Israel gemeinsamen Kult einzuführen« (S. 29).

Bei dieser Aufstellung spielt die Deutung von 2. Sam. 3, 8 eine Hauptrolle. Dort entgegnete Abner, als er von Sauls Sohn Ischboscheth wegen seines Verkehrs mit Sauls Nebenweib Rißpa zur Rede gestellt worden war, mit der Frage *ha-rosch kéleb* usw., womit das Targum, nur daß es *halā* (*nonne?*) setzte, die Peschita und *LXX* (*μὴ κεφαλὴ κυνὸς ἐγά εἰμι;*) übereinstimmen. In dieser Frage ist *rosch* (= Kopf) als der beim eventuellen Verzehren eines Hundes wertloseste Teil desselben gemeint, wie in 2. Kön. 6, 25 der Eselskopf. (Eine komparative Sammlung derartiger Schmeicheleien gibt m. Bibl. Stilistik, S. 71 f.). Schon weniger wahrscheinlich enthält der Ausdruck (*rosch*) »Haupt« eine Anspielung auf die Anführerstellung Abners, so daß gemeint wäre »Bin ich ein Hundehäuptling, wie sie zu Juda gehören?« Aber schon *Klostermann* (in *Strack-Zöcklers* Kom. z. St.) vertauschte *rosch* mit *'îsch* und übersetzte »Bin ich einer der Kalibäer, wie sie in Juda sind?« Indes abgesehen von der Änderung einer so einstimmig bezeugten Lesart, diese Frage wäre

---

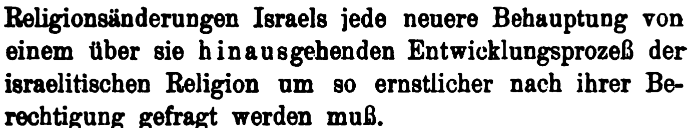
[1]) *H. Winckler*, Geschichte des Volkes Israel, Bd. I, S. 34. 38.

zu dunkel. Endlich wählte *Winckler* (Gesch. 1, S. 25) die Übersetzung »Bin ich etwa der Fürst von Kaleb?« Nämlich die Erwerbung dieses Fürstentums von seiten Davids soll »in Gestalt [!] der Nabalgeschichte 1. Sam. 25 mitgeteilt« worden sein. Aber welches Motiv hätte die Überlieferung gehabt, diesen Hergang der Sache zu vertuschen? Ist doch dem David ausdrücklich eine freundschaftliche Beziehung zu südlichen Nachbarstämmen zugeschrieben (1. Sam. 30, 26 ff.)! Weshalb wäre David auch nicht ein einziges Mal »Fürst von Kaleb« genannt? Warum soll David nicht als Angehöriger des Stammes Juda dessen Anführer geworden sein, sondern sich »den Stamm Juda unterworfen« haben? — Nun man will eben die Geschichte nicht mehr eruieren, sondern konstruieren.

Aber damit wird ohne einen irgendwie nötigenden Anlaß den Geschichtsquellen Israels eine raffinierte Fälschung des Geschichtsverlaufs schuld gegeben. Denn das ganze historische Bewußtsein des Volkes Israel hallt davon wider, daß es von einem mit dem Patriarchengott identischen Wesen aus Not und Tod gerettet worden ist. Die erzählende (Exod. 3, 14; 6, 2 f. usw.), die legislative (20, 2 f. ‖ Deut. 5, 6 f.), die poetische (Exod. 15, 1b; Ri. 5, 11) und die oratorische (Am. 2, 4 usw.; Hos. 11, 1 usw.; Jer. 7, 25) Literatur Israels stimmt in dieser Erinnerung zusammen. »Zwischen den Tränkrinnen« — also bei der täglichen Beschäftigung eines vorwiegend Landwirtschaft treibenden Volkes — »da pflegte man (im Wechselgesang, wie das Verbum *jethannû* nahelegt) zu besingen die Gerechtigkeitserweisungen Jahves, die Gerechtigkeitserweise seiner Herrschaft in Israel« (Ri. 5, 11). »Zwischen den Tränkrinnen« mag man gern jene Zeilen: »Ich will singen von Jahve, denn er ist gar hehr, Rosse und Reiter warf er ins Meer« (Exod. 15, 1b usw.) wiederholt haben. Bei diesem Wechselgesang mögen die Propheten und Nasiräer, die Jahve aus Israel hervorgehen ließ (Am. 2, 11), oftmals die Vorsänger gebildet haben. Samuel entrollte dann in einer Zeit tiefer Bedrängnis zugleich die Fahne der legitimen Religion und des Patriotismus und hauchte seinen Geist den Prophetenvereinen ein (1. Sam. 7, 1 ff.; 10, 5 usw.). Endlich Nathan, der Davids

Tempelbauplan widersprach und ihm als unerbittlicher Bußprediger entgegentrat (2. Sam. 7, 2 ff.; 12, 1—4), sieht nicht so aus, als ob er die Legendenbildung, die David nach der obenerwähnten Aufstellung in Umlauf gesetzt haben soll, kolportiert haben würde. Folglich muß die Geschichtsforschung auch diesen Versuch, die Politik zu einem Faktor in der Geschichte der legitimen Religion Israels zu machen, als einen quellenwidrigen ablehnen.

So mußte denn eine Reihe neuester Versuche, den Kern der wahren Religion Israels aus innerer Entwickelung eines anfänglichen Totemismus, Animismus und Fetischismus, aus einer Menge kleiner Anlässe und gelegentlicher Aspirationen vieler Individuen entstanden sein zu lassen, als unbegründet bezeichnet werden. Diese Versuche sind auch wirklich nur Proben von der neuerdings weithin herrschenden Neigung, eine geradlinige Entwickelung von unten nach oben zu dekretieren oder wenigstens Wirkungen ohne ihnen wirklich entsprechende Ursachen anzunehmen. Es ist die Neigung, ein bewundernswertes Gesamtbild aus zusammenhangslosen, mehr zufälligen Pinselstrichen zusammengeflossen sein zu lassen. Weil man ein großzügiges Phänomen nicht aus gewöhnlichen Quellen ableiten kann, zieht man nicht — was allein logisch wäre — einen Schluß auf außerordentliche Ursachen, sondern zerschlägt das Gesamtbild in Fragmente und läßt diese im planlosen Getriebe einer geistlosen Geschichte zusammengeflutet sein. Eine solche Vorstellung vom Entstehen der israelitischen Religion wird aber von den Geschichtsquellen Israels auch noch wegen eines speziellen Charakterzugs desavouiert. Nach diesen hat sich ja, wie oben S. 7 f. angedeutet worden ist, zwar die Peripherie, aber nicht das Zentrum der wahren Religion Israels im Laufe der Jahrhunderte seit der Patriarchenzeit verändert, geschweige denn, daß es erst später entstanden wäre, und ernst tönt aus ihnen übrigens noch die Mahnung heraus, daß eben wegen ihrer ausdrücklichen Angaben über peripherische



Religionsänderungen Israels jede neuere Behauptung von einem über sie hinausgehenden Entwicklungsprozeß der israelitischen Religion um so ernstlicher nach ihrer Berechtigung gefragt werden muß.

Auch darf man die Notwendigkeit einer aufwärts steigenden Entwickelung des Wesens der Religion Israels nicht etwa aus einem allgemeineren Gesichtspunkt ableiten wollen. Denn daß eine virtuell vollkommene Entwickelungsphase vorangeht und die Ausgestaltung der betreffenden Erscheinung sich dann in der oder jenen Hinsicht senkt, ist nicht nur möglich, sondern hat auch manche geschichtliche Analogien für sich. Denn außer den beiden Fällen aus der Sprach- und Kunstgeschichte, die oben S. 14f. eine Erwähnung gefunden haben, sind gerade in der neuesten Zeit immer und immer wieder Belege dafür zu Tage getreten, daß ein relativ hohes Religionsbewußtsein wenn auch nur mehr oder weniger keimartig vor und neben Symptomen des religiösen Verfalls existiert hat. Denn wie die alte Reichsreligion der Chinesen mit ihrer Verehrung des Himmels einen fast monotheistischen Charakter trägt (*Chantepie de la Saussaye*, Lehrbuch der Religionsgeschichte § 39), und wie man an dem Buddhismus einen Übergang von der einfachen Voraussetzung des Göttlichen zur Schaffung von Göttern beobachtet (ebenda § 72 a. E.), so spricht auch sonst manches dafür, daß *Max Müller* recht hatte, wenn er behauptete, »daß die Absicht des Begriffs des Göttlichen seinem Wesen, seinem Ursprung, seiner Entwickelung nach stets auf eine Einheit hinzielt« (Vorlesungen über Ursprung und Entwickelung der Religion, S. 314), und z. B. *von Schröder* in »Beiträge zur Weiterentwickelung der christl. Religion« (1905) rechnet zu den Urtatsachen der Religion gerade auf Grund der neuesten Forschungen den Glauben an ein höchstes gutes Wesen und sagt von diesem Glauben, daß er »eine Tatsache ist von der höchsten religionsgeschichtlichen Bedeutung, und dies um so mehr, als er sich gerade bei den kulturell am niedrigsten stehenden Völkern

und Rassen relativ rein, deutlich und kräftig findet« (S. 18).[1]) Ein Herabsinken von einem virtuell hohen Entwickelungsstadium — einer jugendlichen Knospenbildung — ist aber auch bei der Religion Israels in den zunächst nachmosaischen Staatsverhältnissen, den Umständen der Richterzeit erklärlich, und Abfall, Undankbarkeit, Untreue, Verirrung vom Geist zum Fleisch hat es leider vielfach in der Menschengeschichte gegeben.

II. Aus welcher andern Quelle also stammt der alte und beharrende Kern der wahren Religion Israels?

1. Ethnologisch-geographische Erklärungsversuche.

Zunächst war dies ein Lieblingsgedanke mehrerer Forscher, daß die religiöse Besonderheit der Israeliten mit ihrer semitischen Naturanlage und der Urheimat der Semiten in ursächlichen Zusammenhang zu bringen sei. Man appellierte mehrfach an eine besondere Neigung der Semiten zur Konzentration des Denkens und an die Monotonie der Wüste als des Ursitzes oder Hauptaufenthaltsortes der semitischen Völkerfamilie. Diese Idee ist hauptsächlich von *Ernest Renan* kultiviert worden. Denn er schrieb in seinen *Études*, 3. *éd.*, p. 66 f.: »Es gibt monotheistische Rassen, wie es polytheistische gibt, und dieser Unterschied hängt mit einer ursprünglichen Verschiedenheit der Naturbetrachtung zusammen. In der arabischen und semitischen Auffassung lebt die Natur nicht,« und in seiner *Histoire générale et système comparé des langues sémitiques*, 2. *éd.*, p. 6 formulierte er den kühnen Satz »Die Wüste ist monotheistisch« (*Le désert est monothéiste*). Das ist der Bohrversuch, durch den man den Lebensquell des Alten Testaments in einen artesischen Brunnen verwandeln wollte. Aber noch eher wird man aus der Wüste süßes Trinkwasser, als Monotheimus graben können. Oder finden wir Monotheismus auch nur

[1]) Andere hiermit zusammenstimmende Tatsachen sind bei *Steude* in »Entwickelung und Offenbarung «(Hefte zu »Glauben und Wissen«, Heft VIII), S. 25 ff. besprochen.

bei den Semiten, die in der arabischen und syrischen Wüste wohnten, bei denen also jene angebliche semitische Naturanlage und der Wüstenaufenthalt zur Hervorbringung des Monotheismus zusammengewirkt haben könnten?

Zunächst in Bezug auf Südarabien ist freilich gerade in der neueren Zeit mehrfach die Existenz des Monotheismus behauptet worden. Man hat diese Annahme auf südarabische Namen, wie *Jasmaʿ-ilu*, stützen wollen. Denn man meint, z. B. dieser Name sei mit »es erhört Gott« zu übersetzen.[1] Aber kann ein solcher Name nicht auch bedeuten »irgend ein Gott erhört« (es, nämlich das auf die Geburt und Person des betreffenden Kindes bezügliche Gebet)? War es nicht möglich, daß der Namengeber den überirdischen Spender des Glücksumstandes, dessen bei der Benennung eines Kindes gedacht werden sollte, nicht aus dem Pantheon seines Volkes herauszusuchen wagte? Diese Möglichkeit soll nicht hier wieder durch Hinweis auf die tatsächliche Idee eines »unbekannten Gottes« bei Griechen und Babyloniern illustriert werden.[2] Nur erwähnt sei, was ich seitdem gesammelt, daß wir auch bei Homer lesen »und ein Gott ihm gesegnet die Arbeit« (Odyssee 14, 65) oder »dann sendet ihm günstigen Fahrwind irgend ein Gott« (15, 35) oder »ob diese Zeichen ein Gott uns sendet, oder dir selber« usw. (15, 167. 530; 18, 353). Ganz richtig im Sinne des polytheistischen Volkes von Syrakus hat also Schiller den Möros sagen lassen: »und ein Gott hat Erbarmen«. Die südarabischen Sabäer, denen z. B. jener Personenname *Jasmaʿ-ilu* angehörte, waren aber nun wirklich Polytheisten (*Hommel*, Die altisraelitische Überlieferung 1897, S. 80). Bei notorischen Verehrern vieler Götter muß der bloße Ausdruck *ilu* »Gott« ein Glied aus dem be-

[1]) So zuerst *F. Hommel* und jetzt wieder sein Anhänger *Ditlef Nielsen*, Die altarabische Mondreligion und die mosaische Überlieferung (1904), S. 9 f.

[2]) Vgl. meine auf *Delitzschs* Schlußvortrag gegebene Schlußantwort »Die babylonische Gefangenschaft der Bibel« (1905), S. 62.

treffenden Pantheon bezeichnen, das für den Sprecher gerade im Vordergrunde des Interesses steht. Dieser Fall tritt bei Polytheisten häufig ein. *F. Max Müller* hat ihn beim Studium der altindischen Religion so oft getroffen, daß er diese Beziehung zur Götterzahl Henotheismus nannte, was von εἷς (*heîs*, Gen. *henós*) abgeleitet ist, und womit, um seine eigenen Worte zu gebrauchen, »ein Glaube an einzelne, abwechselnd als höchste hervortretende Götter« bezeichnet wird (Vorlesungen über den Ursprung und die Entwicklung der Religion, S. 312). Bei den Sabäern im südlicheren Arabien begegnet also nur Henotheismus. Diesem von mir sofort bei Besprechung von *Hommels* ebengenanntem Buche abgegebenen Urteil über jene südarabischen Personennamen stimmt auch *Giesebrecht*[1]) völlig zu. Dazu ist auch ganz neuerdings noch eine Bestätigung getreten. Denn »im alten Ägypten haben sich zu den verschiedensten Zeiten henotheistische Theorien im Kreise der Priesterschaft entwickelt, wobei regelmäßig der jeweilige Tempelgott als der wahre Gott hingestellt wurde, für den in andern Tempeln nur andere Namen Verwendung fanden.«

Der Ägyptolog *Alfr. Wiedemann* teilt dies im Archiv für Religionswissenschaft (1904), S. 472 f. mit. Übrigens »gingen diese Tendenzen nie soweit, daß nunmehr diesen Göttern die individuelle Existenz abgesprochen worden wäre. Sie blieben in ihrem Mythus und Kultus völlig unberührt, ohne daß man versucht hätte, den logischen Widerspruch, der in dieser Einheit und doch Vielheit lag, auszugleichen. Solche Bestrebungen haben außerdem nur für die Kreise der Priesterschaft und der höheren Stände Bedeutung besessen, im eigentlichen Volke haben sie keinen Boden zu finden vermocht. Dieses hielt bis zum Untergang der ägyptischen Religion stets an der Selbständigkeit seiner einzelnen Götter fest«.

Wie demnach betreffs der südarabischen Sabäer gezeigt worden ist, daß sie keinen Monotheismus ausgebildet haben, so ist dies in Bezug auf die Stämme der syrischen Wüste schon in »Die bab. Gefangenschaft usw.«, S. 64

---

[1]) Die alttestamentliche Schätzung des Gottesnamens (1901), S. 104 ff.

aus den Quellen belegt worden, und will man etwa endlich noch an den Mohammedanismus appellieren, um einen ursächlichen Zusammenhang des monotheistischen Gottesglaubens mit der angeblichen Naturanlage der Semiten und mit dem Wüstenaufenthalt zu erweisen? Da könnte sich jemand ja auf den Ausdruck *Allâh* (arab. *al-ilâhu*, kontrahiert *allâhu*) »der (wahre, einzige) Gott« berufen. Aber »es ist erwiesen, daß lange vor Mohammed das Wort und der Begriff *Allâh* in Arabien existierte«, und somit stammt dieser Begriff aus dem Verkehr von Arabern mit Juden oder Christen (*G. Jakob*, Altarabische Parallelen zum A. T. 1898, S. 5). Folglich kann nicht geleugnet werden, daß der Monotheismus des Islâm eine Folge des Einflusses ist, den das Mohammed bekannt gewordene Judentum und Christentum auf seine Meinungen ausgeübt haben. Demnach ist es in mehr als einer Hinsicht unbegründet, wenn noch bis in die neueste Zeit auf Wüstenaufenthalt und semitische Anlage als auf Quellen eines angeblichen »semitischen Monotheismus« angespielt worden ist (*Delitzsch*, Schlußvortrag über Babel und Bibel, S. 36; *Ottley*, *The Religion of Israel* 1905, p. 23).

Auf keinen Fall kann auf die Naturumgebung und Naturanlage, wie sie dem semitischen Völkertypus von Haus aus geeignet haben sollen, eine Erscheinung zurückgeführt werden, die nur bei einem Zweige des semitischen Stammes, bei der geraden Linie der Abrahamsnachkommen, sich findet. Aber hat es wirklich nicht auch bei andern Semiten Monotheismus gegeben? Diese Frage wird im nächsten Abschnitte der Untersuchung ihre abschließende Beantwortung finden.

2. Historiologische Erklärungsversuche.

Das Nachdenken über den Ursprung der israelitischen Religion mußte sich selbstverständlich weiterhin auf den Geschichtsverlauf richten, um zu erspähen, ob die Religion Israels nicht auch eine Welle im allgemeinen Strom der menschlichen Geistesgeschichte sei. Die daraus entstandenen Untersuchungen können historiologische Ver-

suche, die Religion Israels zu erklären, genannt werden, und mehrere von ihnen sind auch in neuester Zeit gemacht worden.

Um auch entfernte Möglichkeiten nicht außer acht zu lassen, sei zuerst die Vermutung erwähnt, die *Ferd. Hitzig* in seiner Alttestamentlichen Theologie, S. 35 f. aussprach, daß nämlich die Hebräer einstmals als Nachbarn der Perser und Armenier von diesen in ihren religiösen Vorstellungen beeinflußt worden seien. Indes eine urzeitliche Nachbarschaft der Hebräer und der Perser läßt sich überhaupt nicht konstatieren. Wenn man sodann von einem nachbarlichen Zusammenwohnen der Armenier und der Hebräer sprechen wollte, so müßte man an den Zusammenhang des Arpakhschad (bei Luther: Arphaxad) und der Hebräer denken (Gen. 10, 24), und man müßte, was mir allerdings wahrscheinlich ist,[1] annehmen, daß Arpakhschad mit der Landschaft Arrapachitis zusammenzubringen sei, die in der Nähe der Quellzuflüsse des Tigris lag.[2] Man müßte ferner voraussetzen dürfen, daß in Armenien, was bei den Assyrern *Urartu* hieß[3] und wohin der Landungsplatz der Arche Noahs (»einer der Berge von *Ararat*« Gen. 8, 4) weist, zu jenen Zeiten reinere Religionsvorstellungen herrschten. Aber die Hauptsache ist, was hätten gerade die Hebräer, um deren Religion es sich handelt, mit den Armeniern zu tun? Arpakhschad bildet ja, wie man aus Gen. 11, 10—26 ersieht,

[1] So z. B. auch *Nöldeke*, Die semitischen Sprachen (2. Aufl. 1899), S. 10.

[2] Die für einen nordöstlichen Ausgangspunkt der semitischen Völkerwanderung sprechenden Gründe findet man in m. »Hebräisch und Semitisch« (1901). S. 124 f. und dazu füge man z. B. noch folgenden Umstand: Die semitischen Sprachen besitzen einen gemeinsamen Ausdruck für »Bär« (arab. *dubbun*, äth. *deb*, hebr. *dob*, *dubb*, aram. *dubbā*), aber dagegen keinen gemeinsamen Ausdruck zur Bezeichnung des Vogels Strauß. Also lag die Urheimat der Semiten nicht in Arabien, wie neuerdings gewöhnlich gesagt wird, denn Arabien kann geradezu die Heimat dieses Vogels genannt werden.

[3] »*Urtu*, Armenien, sonst *Uraštu, Urartu*« (*Delitzsch*, Assyr. Lesestücke 1901, S. 192).

die siebente Generation vor Abraham. Wie könnte man also zur Erklärung der religiösen Stellung Abrahams auf Arpakhschad rekurrieren? Außerdem ist ja auch nicht das gleiche Niveau der religiösen Vorstellungen von Abrahams Verwandten und dieses Mannes selbst vorauszusetzen, wie schon der Satz »Eure Väter dienten andern Göttern jenseits des Stromes (Euphrat) usw.« (Jos. 24, 2) hinreichend beweist. Oder hat endlich, wie *Hitzig* meinte, Israel nach dem armenischen Ausdruck *astvat* (= das Seiende = Gott) — die wirklich gebrauchte armenische Form lautet aber *astwuads* — »seinen neuen Gottesnamen Jahve gebildet«? Das ist vom sprachlichen und geschichtlichen Gesichtspunkte aus gleichmäßig unwahrscheinlich, um nicht mehr zu sagen.

Aber hat denn Abraham seine Religion nicht von seinen wirklichen einstmaligen Nachbarn, den Bewohnern von Ur in Chaldäa (dem heutigen *Muqajjar* etwas südlich vom unteren Euphrat Gen. 11, 28), mitgebracht? Diese Frage ist — fast möchte ich sagen: bekanntlich — in der neueren Zeit von mehreren bejaht worden. Schon *Hommel* hat 1897 in seinem Buche »Die altisraelitische Überlieferung in inschriftlicher Beleuchtung« der Völkerschicht, aus der die Hammurabidynastie (ca. 2300 v. Chr.) hervorging, eine »Religion zugesprochen, die im wesentlichen eine monotheistische war«, und er meinte, durch Abrahams Auswanderung sei dieser »höhere und bessere Glaube geschützt worden« (S. 117). Diese Meinung vom Monotheismus der Hammurabidynastie wurde dann von *Delitzsch*, ohne daß er *Hommel* als seinen Vorgänger erwähnt hätte, wieder erneuert.

Von seinen ursprünglichen Aufstellungen hat *Delitzsch* nun schon einige aufgeben müssen. Zunächst hat er den Ausdruck »Kanaanäer« als Bezeichnung der Stämme, aus denen die zwölf Stämme Israels hervorgegangen seien, infolge meines Einspruchs[1]) in den späteren Auflagen

[1]) Besonders in »Babylonisierungsversuche betreffs der Patriarchen und Könige Israels« (2. Aufl. 1903), S. 6—8.

seines ersten Vortrags in »Nordsemiten« verwandelt. Ferner die Übersetzung des Ausdruckes *El* mit »Ziel« hält er allerdings bisher noch fest, obgleich diese von *de Lagarde* entlehnte Ansicht sehr wenig wahrscheinlich ist[1]) und das Wort *El* viel wahrscheinlicher »Stärke = Machtwesen« bedeutet, wie in meinem Historisch-kritischen Lehrgebäude des Hebräischen II, 102 f. mit Berücksichtigung des ganzen *Pro et Contra* nachgewiesen ist, und dieser Deutung ist ja auch der Umstand günstig, daß dieser Ausdruck *El* gerade in der Patriarchenzeit mehrmals mit dem Attribut *schaddaj* »allmächtig« zusammengesetzt wird (Gen. 17, 1—Exod. 6, 2), und daß ebenfalls auf der patriarchalischen Stufe zweimal von Gott als »Gegenstand der Furcht« die Rede ist (Gen. 31, 42. 53). Aber wenn *Delitzsch* auch immer noch *El* mit »Ziel« deuten will, so hat er doch infolge des dagegen erhobenen Widerspruchs den famosen Satz »und da dieses Ziel nur eins sein kann« später gestrichen und durch die Worte »und indem ihnen die göttliche Wesenheit als einheitlich erschien« ersetzt. Fernerhin bei dem »nordsemitischen« Völkerzweig, zu dem die Hammurabi-Dynastie gehörte, will *Delitzsch* Namen, die mit *ilu* zusammengesetzt sind, immer noch so, wie die mit *ēl* zusammengesetzten Namen der Hebräer auslegen. Aber die polytheistische Grund-

---

[1]) Graf *v. Baudissin* bemerkt in Zeitschr. d. deutschen morgenländ. Gesellschaft (1903), S. 817: »Wenn der Gottesname mit der Präposition *ĕl* (אֶל) zusammenhängt, die die Richtung nach etwas hin bezeichnet, so kann das entsprechende Nomen nur bezeichnen »Richtung« oder »Streben«, aber nicht »*ce dont on s'approche*« (*Lagrange*, *Études* usw., 1. *éd.* 1903, p. 79). Hierauf hat in den neueren Verhandlungen besonders *P. Jensen* aufmerksam gemacht.« Dies gilt aber auch gegen *F. Hommel*, der im »Grundriß der Gesch. u. Geographie des alten Orients«, Bd. 1 (1904), S. 86 sich *Delitzschs* Deutung von *El* anschließt und »Zuflucht, Asyl« dafür setzen will, ohne die von mir gesammelten Gegeninstanzen zu entkräften und insbesondere auch die große Unwahrscheinlichkeit zu beseitigen, daß ebenderselbe Ausdruck zugleich das Wort für »Gott« und zugleich die Präposition »zu, nach — hin« geworden sei.

anschauung, die bei *Hammurabi* ja nun seit 1902 schon durch den Anfang seiner Gesetzesinschrift konstatiert ist, muß bei der Deutung jener mit *ilu* zusammengesetzten Eigennamen berücksichtigt werden, wie in »Die bab. Gefangenschaft usw.«, S. 60—62 komparativ und religionsphilosophisch nachgewiesen ist. Sodann von der erwähnten »nordsemitischen« Völkerschaft will er die Babylonier unterscheiden — unter dem Widerspruch des Assyriologen *Fr. Küchler* (Die christl. Welt 1904, Sp. 286) — und nennt »krassen Polytheismus die babylonische Staatsreligion«.[1]) Wenn er trotzdem auch behauptet, »freie und kühne« — früher: »erleuchtete« — »Geister hätten in Babylonien gelehrt, daß *Nergal* usw. eins seien mit *Marduk*, dem Gotte Babylons«, so sind diese Gleichsetzungen erstens von vielen Gelehrten (vgl. ihre Stimmen in »Die bab. Gefangenschaft«, S. 64 f.) mit Recht als Parallelen zu den oben S. 33 zuerst von mir angeführten Behauptungen ägyptischer Priester gedeutet worden, und zweitens kommen sie auch als auf einem neubabylonischen Texte beruhend für die Erklärung des Ursprungs der Religion Israels nicht in Betracht.

Nun hat allerdings *A. Jeremias* auf dem Kongreß für allgemeine Religionsgeschichte zu Basel (1904) von »monotheistischen Strömungen innerhalb der babylonischen Religion« gesprochen. Er will diese Strömungen aus dem astralen Charakter der babylonischen Religion herleiten. Er meint, eine monotheistische Unterströmung sei die allgemeine Konsequenz des babylonischen astralen Religionssystems gewesen. Aus dem Sternsystem habe die Herrschaft Eines abgelesen werden müssen.[2]) Also *Jeremias* spricht nur von einer durch ihn vorausgesetzten Konsequenz, und

---

[1]) *Fr. Jeremias* fügt zu ihrer Charakteristik noch dies hinzu: »Dämonen und Zauberglaube hat das Leben in seinen verschiedensten Erscheinungen beherrscht« *(Chantepie de la Saussaye*, Lehrbuch der Religionsgeschichte, 3. Aufl. 1905, I, S. 277).

[2]) Eine ins einzelne eingehende Entfaltung seiner Meinung ist in »Die babylonische Gefangenschaft usw.«, S. 65 f. gegeben.

wie sollte diese gezogen werden? Etwa so, wie *Hitzig* (Alttestamentliche Theol., S. 35) durch seinen Hinweis auf den »Himmel« meinte, der doch erst in Dan. 4, 23 usw. infolge der späteren Tendenz zur Transzendentalisierung des Gottesbegriffs — und Behütung des Gottesnamens Jahve vor Entheiligung (Lev. 24, 11) — erwähnt wird? Außerdem meint *Jeremias*, das Verständnis von jener Konsequenz sei nur Eingeweihten oder Wissenden zugänglich gewesen. Diese sollen wohl eine neue Auflage der »freien erleuchteten Geister« sein, von denen *Delitzsch* gesprochen hatte, von denen aber der Assyriolog *Carl Bezold* (in Heidelberg) bei allen seinen Forschungen in der babylonisch-assyrischen Literatur »keinen Hauch« gespürt hat (»Die bab.-assyr. Keilinschriften 1904, S. 33 f.), wie ebensowenig *C. F. Lehmann* (Babyloniens Kulturmission einst und jetzt, 2. Aufl. 1905, S. 37).

Folglich ist es unbegründet, daß Abraham aus seiner babylonischen Heimat eine höhere, monotheistische Religion habe mitnehmen können, wie *Hommel* und *Delitzsch* meinen und wie auch *A. Jeremias* zur Erklärung des Ursprungs der »Religion der Abrahamsleute«, wie er sich ausdrückt, zu sagen sich getraut: »Wie in vielen Kulturländern, so wird [!] es auch in Babylonien Priesterkreise gegeben haben, die zu reinerer Gottesverehrung neigten.« Das ist einer von den Lichtstrahlen, die er in seinem Buche »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients« (1904), S. 209 auf den alttestamentlichen Inhalt fallen lassen wollte. Das Verfahren ist sehr charakteristisch. Zur babylonischen Literatur fügt man noch eine Konsequenz hinzu und vom hebräischen Schrifttum läßt man ausdrückliche Angaben hinweg. Denn nach diesem kann eine einfache Fortsetzung babylonischer Religionsanschauungen nur in Bezug auf die religiösen Vorstellungen von Abrahams Verwandten angenommen werden. Denn in Berichten über diese werden die Hausgötter Labans und »die fremden Götter« erwähnt (Gen. 31, 19—34), die Jakob dann vergraben ließ (35, 2). In den

Berichten über die Verwandten Abrahams heißt es auch ausdrücklich: »Eure Väter wohnten vorzeiten jenseits des Stroms usw. und dienten andern Göttern, da nahm ich Abraham usw.« (Jos. 24, 2). Dagegen Abraham sind in seiner Geschichte (Gen. 12, 1—25, 6) nicht einmal Gottesbilder zugeschrieben. Ferner auch in Bezug auf Tharas Auswanderung aus Ur in Chaldäa (11, 31) ist nicht gesagt, daß sie aus religiösem Motiv geschah. Er mag aus völkergeschichtlichen oder ökonomischen Interessen, etwa um freieren Raum und bessere Weideplätze zu finden, den Spuren gefolgt sein, auf denen die Phönizier vorher vom erythräischen Meere hergewandert waren, wie Herodot (1, 1; 7, 89) »nach ihren eigenen Aussagen« erzählt. Aber die Wanderung Abrahams ist aus einem religionsgeschichtlichen Motiv abgeleitet (Gen. 12, 1 ff. usw.).

Worin hat dieses religiöse Motiv zu Abrahams Wanderung bestanden? Lag es etwa in einem Vorgang der damaligen Zeitgeschichte? Diese Frage ist in der neuesten Zeit mehrfach bejaht worden. So soll Abraham auf seine besondere religiöse Bahn getrieben worden sein, weil er die Zurückdrängung der Verehrung des Mondes zu Gunsten des Marduk-Kultus, der auch durch *Hammurabis* politische Erfolge und die Erhebung Babylons zur Residenz eines großen Reiches gefördert wurde, nicht habe mitmachen wollen. Dies ist ein Gedanke von *Winckler* in seiner Schrift »Abraham der Babylonier und Joseph der Ägypter« (1903; vgl. dazu schon *Sellin*, Der Ertrag der Ausgrabungen usw. 1905, S. 19). Dann müßte aber die Voraussetzung gültig sein, daß Abrahams Religion wesentlich Mondkultus gewesen sei, und diese Voraussetzung ist ein zu hoher Preis für den »geschichtlichen Hintergrund«, den *Winckler* durch diese seine Aufstellung den Berichten über Abraham gegeben zu haben sich rühmt (»Der alte Orient und die Bibel« 1906, S. 34). Etwas anders urteilt über den in Rede stehenden Punkt doch schon *Hommel*. Dieser bemerkt: »Die Volksreligion Israels war bis auf Mose noch der alte Mond-

und Sterndienst, was indes keineswegs ausschließt, daß gerade die Auswanderung Abrahams aus Ur, genau der Tradition entsprechend, schon einen Bruch mit dem zu Götzendienst ausgearteten astralen Henotheismus, wenigstens von seiten des Patriarchen selbst, bedeutete. Für Abraham und seine nächsten Nachkommen thronte Gott gewiß über Mond und Sternen, das Volk aber (vgl. als Bestätigung wieder die israelitische Tradition selbst, Jos. 24, 2 u. 14) sah im zu- und abnehmenden Mond, in seinem Boten, dem Feuergott, und in andern Sterngottheiten seine Götter.« [1]) Aber auch dieses Urteil ist nicht aus den Quellen geschöpft. Weder kann »die Volksreligion Israels bis auf Mose der alte Mond- und Sternendienst« genannt werden — denn in Jos. 24, 2 ist nur von den Vorfahren Abrahams die Rede und in V. 14 kann nur von der Majorität des in Ägypten weilenden Israel gesprochen sein, da Israel das Volk Jahves genannt wird usw. (Exod. 3, 7 usw.) —, noch ist auch der in Abrahams Leben geschehene religionsgeschichtliche Akt richtig und vollständig als ein »Bruch mit dem Henotheismus« charakterisiert, — da doch der keimartige Monotheismus des älteren Israel nicht absolut von jenem Henotheismus unterschieden gewesen wäre, und hauptsächlich da nicht in der Gottesvorstellung »die weltgeschichtliche Bedeutung der Bibel« (*Delitzsch*) besteht, sondern in dem Heilsplan, der mit Abrahams Berufung begonnen hat, in der Gottesgemeinschaft, die diesen zum Verlassen seiner nationalen und sogar verwandtschaftlichen Verbindungen angetrieben hat.

Zu den urzeitlichen Berührungen Israels, durch die seine religionsgeschichtliche Stellung beeinflußt sein könnte, gehört auch Abrahams Begegnung mit Melchisedek.[2])

---

[1]) *F. Hommel*, Grundriß usw., Bd. 1 (1904), S. 184 f.

[2]) Der historische Untergrund von Gen. 14 ist auf trefflichste Weise von *Sellin* im Dezemberheft der Neuen kirchl. Zeitschr. 1905 behandelt und erwiesen worden, aber die religionsgeschichtlichen Fragen hat er nicht berührt.

Diese darf jedenfalls hier nicht mit Stillschweigen übergangen werden, und sollte ihre Besprechung auch nur den Erfolg haben, die gegenseitige religionsgeschichtliche Stellung der beiden Männer zu fixieren.

Das Alte Testament hat nämlich mit seinem Bericht Gen. 14, 18—20 nicht aussprechen wollen, daß die neue religiöse Laufbahn Israels an ein altes Stadium der Religionsgeschichte angeknüpft worden sei. Denn das Alte Testament will nicht die Ansicht ausprägen, daß *Malkisèdeq* (König der Gerechtigkeit) ein Verehrer des Gottes Israels vor Abraham gewesen sei, und daß jener diesen in religiöser Hinsicht beeinflußt habe. Denn zwar ist die Stadt Salem[1] (Gen. 14, 18) eine seltenere Bezeichnung der Stadt Jerusalem, weil ein König dieser Stadt nach Jos. 10, 1 den ähnlichen Namen *Adônîsèdeq* (Herr der Gerechtigkeit) geführt hat und weil Salem in Ps. 76, 3 wirklich Jerusalem ist.[2] Zwar sollte also diese Stadt als ein Ursitz höherer Religiosität beschrieben werden, und Melchisedeks Kultusobjekt, der *El ʿeljôn* (der hochthronende Gott, vgl. *El schaddaj* Gen. 17, 1 usw.), der Schöpfer[3] von Himmel und Erde, ist gewiß vom Erzähler als identisch mit dem wahren Gott der Welt gedacht worden. Aber Kultus des Weltengottes ist nicht Verehrung des Gottes Israels. Dies beides ist ebensowenig identisch, als mit der generellen Offenbarung sich die spezielle deckt. Der Weltengott ist zum Gotte Israels vielmehr erst geworden, indem er — nach der Verirrung der nachflutlichen Menschheit (Gen. 11, 1—9) — das nächste Stadium seines umfassenden religionsgeschichtlichen

---

[1] Vgl. *Uru-salim* in den Amarnabriefen 180, Zeile 25 ff; 183, 14 und 185, 1.

[2] An *schelomim* (Jer. 13, 19) ist aber wohl nicht mit Mich. z. St. zu denken.

[3] *qana* heißt hier »schaffen«, wie in V. 22; Deut. 32, 6; Ps. 139, 13; Prov. 8, 22; richtig die *LXX*: ὃς ἔκτισε; *Targ.* u. *Pesch.*: *bera'*. Den Sinn »besitzen« hat jenes Verb. hier schon wegen »Erde« nicht. Mit »besitzt« übersetzt also falsch *Fr. Jeremias* in *Chantepie de la Saussaye*, Lehrbuch usw., Bd. 1 (1905), S. 353 f.

Planes enthüllte (12, 1—3). Melchisedek war ferner nur ein Priester, d. h. nur ein konservativer Pfleger des Weltengottes, und auch deshalb stand er unter Abraham, der ein Prophet, d. h. ein Organ Gottes bei der Begründung einer neuen Epoche der Religionsgeschichte gewesen ist (20, 7). Nur die Verbindung von Königtum und Priestertum machte den Melchisedek zu einem Analogon des vollkommenen Davididen, der die Nathansweissagung (2. Sam. 7, 12—14) verwirklichen sollte (Ps. 110, 4). Nun hat Abraham allerdings den Segen Melchisedeks angenommen und ihm den Zehnten gegeben. Aber jenes konnte er nicht zurückweisen, und dieses hat er nur einmal und zwar von der Beute, also einem zufälligen Besitztum gegeben, das er im Kampfe für Melchisedeks Heimatland gewonnen hatte. Indem beide Handlungen dem Abraham zugeschrieben sind, soll er nicht zu einem durch Melchisedek gewonnenen Verehrer des *El ʿeljôn* gestempelt werden. Vielmehr macht der Erzähler gleich hinter jener Episode (14, 18—20) Jahve als den wirklichen wahren Gott geltend (V. 22), der mit Abrahams Berufung einen neuen Abschnitt der Menschheitsgeschichte begonnen hat. Folglich ist nichts damit gesagt, wenn *A. Jeremias* in seinem Buche »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients« (1904) darauf hinweist, daß — um seine eigenen Worte, und zwar alles anzuführen, was er überhaupt über Melchisedek bemerkt hat — »die Bibel Melchisedek von Salem als Monotheisten schildert« (S. 209). — Wie wenig Abraham und Melchisedek im Alten Testament koordiniert werden sollen, ergibt sich auch aus folgendem noch nicht beachteten Umstand. In den Aussagen »Ich bin der Gott Abrahams usw.« ist ebensowenig, wie »und der Gott Tharas usw.«. auch jemals »und der Gott Melchisedeks« hinzugefügt.

In solchen Sätzen, wie sie neuerdings über das Verhältnis der Religion Abrahams zu der seiner babylonisch-kanaanäischen Umgebung ausgesprochen worden sind, wird also teils die Höhenlage und teils der epochemachende

Charakter der religionsgeschichtlichen Stellung Abrahams verkannt. Diesen neueren Behauptungen gegenüber war es eine kaum zu berührende Vermutung *Hitzigs*, die religiöse Stellung der Israeliten könne dadurch veranlaßt worden sein, daß sie mehrmals in der Nähe des exzessiv vielgötterischen und bilderdienerischen Ägypten gewohnt hätten. Oder sind nicht auch die Philister — wenigstens zum Teil — direkt aus der Nähe der Nilmündung eingewandert (Gen. 10, 14)[1] und haben sie nicht auch noch später näher an Ägypten gewohnt? Sind nun etwa auch die Philister Feinde des Polytheismus und der Götterbilder gewesen? Die Antwort liest man in Richt. 16, 23 ff.; 1. Sam. 5, 1 ff.; 2. Kön. 1, 3 ff. und *Diodorus Siculus* 2, 4, wonach die Philister den Bildern des Dagon und der Derkĕto (*Δερκετώ*) sowie dem Baal *Zebûb* (dem die Fliegen usw. abwehrenden Baal) huldigten.

Oder kann Israels religionsgeschichtliche Sonderstellung das Fazit seines bewegten Volksschicksals überhaupt gewesen sein? Diese Frage wurde von *L. Noack* in dem Buche »Mythologie und Offenbarung« (Bd. 1, S. 295 f.) bejaht. Aber Israels eigene Meinung war das nicht. Israel mußte im Gegenteil ganz davon entfernt sein, aus seinen Wanderungen, die es aus einer fernen Heimat in ein neues Land und nach der ägyptischen Knechtschaft wieder in dieses zurückführten, sein besonderes Verhältnis zur Gottheit abzuleiten. Israel wußte ja, daß auch andere Völkerstämme von Gott auf außergewöhnlichen Geschichtswegen geleitet worden sind. Denn Amos sprach: »Seid nicht gleich den Kuschiten (d. h. Äthiopiern) ihr mir, o Kinder Israels? hat gesagt Jahve. Habe ich nicht Israel aus Ägypten heraufgeführt und (d. h. wie) die Philister aus Kaphtor[2]) und die Aramäer

---

[1]) So trotz *A. Noordtzij*, *De Filistijnen* (1905), *blz.* 18.

[2]) *Winckler* in »Die Keilinschriften u. d. A. T.« (1903) und *A. Jeremias* in »Das A. T. usw.« (1904) schweigen sich darüber aus. *Marti* im Kurzen Handkom. z. St. (1904) bemerkt: »Wahrscheinlich = Kreta«, und so ist es schon lange von mir gedeutet worden, weil

aus *Qîr?*« [1]) Demnach kannten die Hebräer in der Geschichte anderer Völker ähnliche Wanderungen, wie sie in ihrem Volksschicksal seit Abrahams Tagen vorgekommen waren. Wie also hätte Israel aus einer Erfahrung, die ihm mit anderen Nationen gemeinsam war, seine spezielle Beziehung zur Gottheit herleiten können? Nein, so wenig wie aus den urzeitlichen Völkerberührungen Abrahams, kann auch aus andern volksgeschichtlichen Erfahrungen als solchen die religionsgeschichtliche Stellung dieser Nation hergeleitet werden, wozu auch bei *Riehm* (Die messianische Weissagung, 3. Aufl., S. 51 f.) Neigung sich zeigt. Es steht ja auch ausdrücklich in dem Satze »Der Allherr Jahve tut nichts, außer er hat sein Geheimnis den Propheten, die seine Knechte sind, enthüllt« (Amos 3, 7), daß nicht aus den geschichtlichen Vorgängen selbst die religiöse Erkenntnis Israels entsprungen ist.

Wurde Israel ferner durch seine — nachmosaischen — Beziehungen zu den Kanaanitern das klassische Religionsvolk der alten Welt? Auch diese Frage hat man in der neueren Zeit bejahen zu können gemeint.

Nämlich zunächst *Hecker* (Professor der Geschichte in Groningen) hat in seiner aus dem Holländischen ins Deutsche übersetzten Schrift »Die Israeliten und der Monotheismus« (Leipzig 1879) folgendes geltend machen wollen: »Land und Volk Israel waren klein und standen demzufolge in grellem Kontrast zu den übrigen Ländern und Völkern ringsum, wie es ja auch in Deut. 7, 7 heißt: »Nicht hat euch Jahve angenommen und erwählt, damit euer mehr wäre — (es muß heißen: weil euer mehr wäre) —, als alle Völker.« Dieser Umstand mußte die Israeliten von selbst frühzeitig auf den Gedanken und zu der Über-

das Wort mit dem ägyptischen *Keftu* (*A. H. Sayce* in *The Expository Times* 1901, p. 286) oder mit der bei Kreta liegenden Insel *Κάρπαθος* (*Karpathos*) zusammenhängt und weil auch »*A. J. Evans' discoveries in Krete confirm that it was the original home of the Philistines.*«

[1]) Nordöstlich vom oberen Tigris nach Jes. 22, 5. — Am. 9, 7.

zeugung bringen, daß sie nicht zum Waffenhandwerk und Krieg, zum Erobern und Herrschen geboren waren. Desto mehr fühlten sie sich zu Werken des Friedens hingezogen. Inmitten der mächtigsten Nachbarn keine genügende Bürgschaft in eigener Kraft besitzend, schlugen sie unwillkürlich die Augen zu einem mehr als menschlichen Helfer, als dem einzigen Notanker zur Erhaltung ihrer Selbständigkeit, auf. Uns Niederländern wird es wenig Mühe kosten, eine solche Gemütsstimmung uns zu vergegenwärtigen und zu würdigen, da, aus fast gleichen Gründen und unter fast gleichen Umständen, einstmals im heiligen Ernst ein selbsteigener *God van Nederland* angerufen wurde, der mit dem Gotte Israels ungefähr [!] auf gleicher Linie stand« (S. 13 f.).

Dem gegenüber genügt es, folgendes Dreifache zu bedenken: Erstens hat Israel die Fundamente seiner religiösen Eigenart aus seiner vorkanaanitischen Zeit datiert, und wenn dieses Bewußtsein nicht auf Tatsachen beruht hätte, so wüßte man nicht, wie es entstanden wäre. Denn dem natürlichen Hergang der Dinge hätte dies entsprochen, daß Israel nur bis auf seine Festsetzung in dem späteren Vaterlande die Grundlagen seines Volkslebens zurückgetragen hätte. Es muß durch seine Erinnerungen dazu veranlaßt worden sein, die Anfänge seiner kulturgeschichtlichen Eigenart weiter zurückzudatieren. Ferner ist es gar nicht wahr, was *Hecker* behauptete, daß die Nation Israel wegen ihrer Kleinheit einen grellen Kontrast zu den übrigen Ländern und Völkern seiner Umgebung gebildet habe, und das Volk Israel war auch keineswegs unkriegerisch. Man denke nur an die Helden Josua, Ehud, den »Linksschläger« (Ri. 3, 15. 21) und die mit der linken Hand fechtenden und die haarscharf schießenden Benjaminiten überhaupt (20, 16), ferner Barak, Gideon, Jephthah, Simson u. a.! Israel war sogar auf seine politische Hegemonie bedacht. Es hoffte, das Tor seiner Feinde, d. h. die Einfallspforten der feindlichen Festungen, zu besitzen (Gen. 22, 17; 27, 29 usw.), und es hat seine

Feinde oft besiegt (man denke nur an das Siegesdenkmal *Ebenézer* 1. Sam. 7, 12!) und beherrscht (2. Sam. 8, 1 usw.). Wenn endlich die monotheistische Religion Israels die Wurzel gehabt hätte, die *Hecker* ausgegraben zu haben meint, so wäre es merkwürdig, weshalb eine solche Religion nicht überall emporgewachsen ist, wo ein Volk unter denselben örtlichen und zeitlichen Verhältnissen, wie Israel, lebte. Weshalb wären dann nicht z. B. die hart ans Meer gedrängten Philister oder Phönizier zum klassischen Religionsvolk der alten Welt geworden?

Demnach hat auch die zweite Reihe von Versuchen, den Ursprung der Religion Israels zu erklären, welche die historiologischen Versuche genannt werden konnten, nicht zu einem annehmbaren Resultat geführt. Die Superiorität des Schöpfergottes über die Welt und der Mangel einer Theogonie: sie sind auch auf diesem Wege nicht erklärt worden. Der sieghafte, schließlich die ganze Nation durchbebende Gedanke des Monotheismus und die Abwesenheit sogar eines Wortes für »Göttin« warten ebenfalls noch auf eine Erklärung. Wort und Begriff Jahve »der Seiende oder Ewige und Getreue« ist ja auch weder in der Keilschriftliteratur noch bei den kanaanitischen Ausgrabungen gefunden worden, wie ich in »Die babylonische Gefangenschaft der Bibel« (1905, S. 68–71) bewiesen zu haben meine, und woher stammt das überragende Prophetentum Israels (ebenda S. 54—60) und sein Reden vom göttlichen Plane der Erziehung und Erlösung des Menschengeschlechts? — Es darf darum wohl schon hier an folgendes Geständnis von *Wellhausen* erinnert werden: »Warum die israelitische Geschichte von einem annähernd gleichen Anfang aus zu einem ganz andern Endergebnis geführt hat, als etwa die moabitische, läßt sich schließlich nicht erklären.« [1]) Aber mit diesen Worten ist eben und nur dies ausgesprochen, daß die religionsgeschichtliche Stellung Israels

[1]) *Wellhausen*, Israelitische und jüd. Geschichte, 4. Aufl. (1901), S. 36.

sich nicht aus gewöhnlichen Ursachen und Anlässen ableiten läßt.[1]) Indessen gibt es ja noch einen dritten Hauptweg, auf dem man den Ursprung der israelitischen Religion gesucht hat, und dies ist

3. Der psychologische Versuch, den Ursprung der Religion Israels zu erklären.

Bei der Vorführung und Prüfung dieser Art von Versuchen ist eingangsweise an einen Gedanken zu erinnern, der auf der Grenze zwischen dem ethnologischen und dem psychologischen Gebiete liegt. Nämlich man meint, die religionsgeschichtliche Stellung zunächst Abrahams auf die Scheu semitischer Hirten vor höher entwickelter Zivilisation zurückführen zu können. So tut es wieder neuerdings ausdrücklich *Ottley* in seinem schon oben S. 34 zitierten Buche über die israelitische Religion.[2]) Er meint, Abraham sei »der Hirtenhäuptling gewesen, dessen Wanderleben in der Wüste ihn mit einem Gefühl für die unwiderstehliche Macht erfüllt habe, die hinter den rauhen und düsteren Naturerscheinungen liege, zwischen die ihn sein Lebensschicksal geworfen habe. In einem Geiste der Scheu, der Empfänglichkeit, der Unterwerfung unter die Führungen seines Gottes schreite Abraham von Land zu Land, wohnend in Zelten, seinen Opferaltar aufwerfend unter freiem Himmel, scheuend den Tumult der Städte und verweilend in den weiten und schweigsamen Räumen der Wildnis. Diese Tendenz, sich von den Mittelpunkten der Zivilisation fernzuhalten und einem Leben von primitiver Einfachheit den Vorzug zu geben, wird durch die Erzählung von der »»Berufung Abrahams«« illustriert. Solches absichtliches Fernhalten von der götzendienerischen und hochentwickelten Kultur Babylons ist typisch für die sittliche Strenge der den Hirtenberuf treibenden

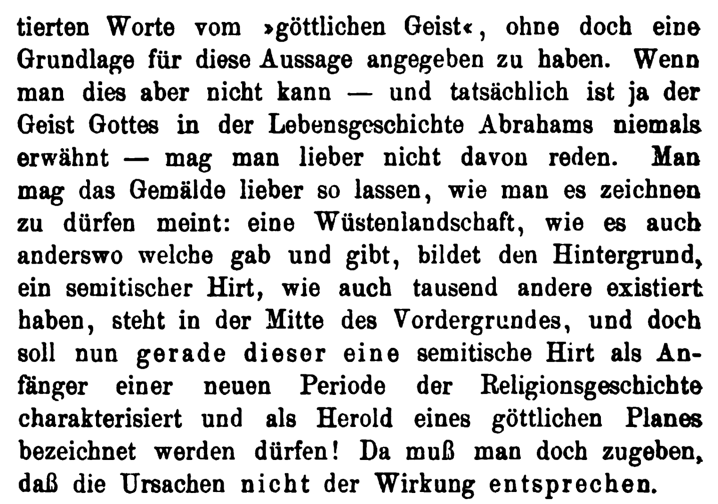
---

[1]) In vortrefflicher Weise handelt darüber auch die Rektoratsrede von *H. H. Kuyper*, *Evolutie of Revelatie* (1903), S. 19. 67.

[2]) *The Religion of Israel* (1905), p. 23 f. Ähnlich appellierte überdies schon *Ed. Meyer*, Gesch. des Altertums, Bd. 1, § 292 an den »gesunden Sinn des Wüstenvolkes.«

Semiten. Dieses Fernhalten kennzeichnete sie als Volk der Offenbarung. Es trennte sie von den Verderbnissen des Polytheismus. Es war das, was das Neue Testament als einen Akt des Glaubens darstellt, worin die Möglichkeit einer besonderen und einzigartigen Beziehung zu Gott liegt. So steht der Name Abrahams als ein Sinnbild der Tatsache da, daß in dem Boden einer rein natürlichen Religion der göttliche Geist von Anfang an am Werke war, indem er ein höheres Gottesbewußtsein erweckte und den Grund zu einer Bewegung legte, die dazu bestimmt war, ihre Steigerung in der vollkommenen Vereinigung des Menschen mit Gott in Jesu Christo zu finden.«

Indes seit wann ist es logisch, aus allgemein wirkenden Ursachen ein Produkt von besonderer Art abzuleiten? Wenn man mit so allgemein wirkenden Anlässen und Motiven sich begnügen dürfte, dann hätten unter den semitischen Hirten viele Anfänger einer speziellen Religion erstehen müssen. Außerdem trifft es auf Abraham gar nicht zu, was in den zitierten Worten über ein Sichfernhalten von den Städten und Kulturzentren gesagt wird. Oder schlug Abraham nicht bei Sichem und Hebron und der Residenzstadt Gerár und bei Beerseba sein Zelt auf? Zog er nicht auch nach Ägypten und nahm die Geschenke des Pharao an (Gen. 12, 6. 8. 10. 16; 13, 18; 21, 1; 21, 33 usw.)? Wenn ferner schon die Trennung von der Kultur Babylons einen semitischen Hirten zum Begründer der wahren Religion hätte machen können, so wäre es schon Tharah oder wenigstens dieser auch geworden. Außerdem ist es ganz unbegründet, Abraham — und dem Neuen Testament — einen Glauben zuzuschreiben, der nicht das Echo einer Kundgebung und Wahrnehmung wäre. Weiß man denn nicht mehr, wie oft und wo das Wort »glauben« in der Lebensgeschichte Abrahams vorkommt? Es ist nach der Enthüllung von 15, 2 ff., und da heißt es »und nun vertraute er auf Jahve« (V. 6). Endlich spricht der Autor der oben zi-



tierten Worte vom »göttlichen Geist«, ohne doch eine Grundlage für diese Aussage angegeben zu haben. Wenn man dies aber nicht kann — und tatsächlich ist ja der Geist Gottes in der Lebensgeschichte Abrahams niemals erwähnt — mag man lieber nicht davon reden. Man mag das Gemälde lieber so lassen, wie man es zeichnen zu dürfen meint: eine Wüstenlandschaft, wie es auch anderswo welche gab und gibt, bildet den Hintergrund, ein semitischer Hirt, wie auch tausend andere existiert haben, steht in der Mitte des Vordergrundes, und doch soll nun gerade dieser eine semitische Hirt als Anfänger einer neuen Periode der Religionsgeschichte charakterisiert und als Herold eines göttlichen Planes bezeichnet werden dürfen! Da muß man doch zugeben, daß die Ursachen nicht der Wirkung entsprechen.

Was die Scheu vor der städtischen Kultur für eine Frucht erzielt, sieht man — wenn auch nicht auf die Ammoniter und Moabiter hingewiesen werden soll, obgleich diese nach *Ed. Meyer* a. a. O., § 288 ebenfalls als Wüstensöhne mit den kultivierten Kanaanitern in Berührung getreten sind — an den Rekhabitern. Den Kultus Jahves trieben sie als Verwandte der Keniter, die sich in Moses Zeit Israel zum Teil angeschlossen hatten (Num. 10, 30—32 u. Richt. 4, 17). Ihre sogenannten Kulturideale (Vermeidung des Hausbaues und des Weinbaues nach 2. Kön. 10, 15 ff. u. Jer. 35, 3) aber waren Bestrebungen, die ihre besonderen Ausgangspunkte besessen haben müssen, wie doch solche Familientendenzen auch sonst beobachtet werden (vgl. in *Riehms* Handwörterbuch des bibl. Altertums, S. 1270: die Nabatäer und ein in der nächsten Nähe des Wâdi Mûsa wohnender Araberstamm *el-Lijâthineh*). Die Kulturideale der Rekhabiter können in jedem Falle nicht in ursächliche Beziehung zu ihrem Jahveglauben gesetzt werden. Denn sonst müßten diese Ideale auch von den Propheten Jahves in Israel gepflegt und empfohlen worden sein.

Deshalb kann dieser neue — und doch alte — Er-

klärungsversuch *Ottleys* nicht als zum Ziele führend angesehen werden.

Ein anderer Erklärungsversuch kann als ein speziell völkerpsychologischer bezeichnet werden und ist von *Ferd. Hitzig* unterommen worden.[1]) Dabei ging er von dem ganz richtigen Satze aus, daß — um seine eigenen Worte zu gebrauchen — »auf dem Standpunkte des Orients überhaupt die Hebräer es niemals zur Lehre von einem geistigen, persönlichen Gott hätten bringen können. Von diesem — sonstigen orientalischen — Standpunkte aus hätten sie es, wie *Hitzig* sodann nicht ohne allen Grund bemerkte, höchstens zur pantheistischen Idee einer Weltseele bringen können.« Aber weiterhin bewegte sich *Hitzigs* Gedankengang in folgenden Sätzen vorwärts: In Israel habe der Geist sich in seiner Innerlichkeit zu erfassen begonnen. Die zusammenfassende und zugleich zerlegende Tätigkeit des hebräischen Verstandes besitze ihr glänzendstes Produkt im alttestamentlichen Gesetz. In diesem Fortschreiten des Hebräers liege aber kein staunenswertes Phänomen, sondern nur ein Heraustreten über die Kindheitsstufe des Menschengeistes, auf der die andern Orientalen stehen geblieben seien. Es sei auch nicht einmal die Frage zu stellen, warum gerade die Hebräer diesen Prozeß der Scheidung von Natur und Geist begonnen hätten.

Indes welche bizarre Vereinigung von weit ausgreifendem Anspruch und von matt resignierender Genügsamkeit der Forschung liegt in diesen Worten! Auf der einen Seite stellt sie stürmische Fragen an den Geschichtsverlauf über seine Motive, und auf der andern Seite verbietet sie sich selbst den Mund — nämlich wo wir eine Antwort erwarten müßten, die über das gewöhnliche Niveau hinauswiese! Die Forschung wird sich dies aber nicht überhaupt gefallen lassen, sondern wird sich erlauben, weiter zu fragen. Sie wird die Fragen

[1]) *F. Hitzig*, Alttestamentliche Theologie, S. 12 ff.

aufwerfen, ob nicht andere alte Völker gleich den Hebräern einen Begriff von Selbstbewußtsein, einen scharf zergliedernden Verstand und eine subtile Gesetzgebung besessen haben. Von allen Seiten erschallt die Antwort »ja«, und wir werden auf die Gesetzbücher des Manu bei den Indern und des Hammurabi bei den Babyloniern, oder auf die feine Gedankenarbeit hingewiesen, die in den Literaturen der Ägypter[1]) und der Hellenen ausgeprägt ist. Deshalb erschallt von den Lippen, die jenes »ja« gerufen haben, auch sofort die Frage: Sind nun diese anderen Völker auch zu monotheistischen Religionen gelangt, die der schließliche Lebensnerv dieser Völker geworden wären?

Aber stellen wir uns doch, um die ganze Pflicht der Forschung zu erfüllen, auch selbst auf den Standpunkt der Völkerpsychologie, und fassen wir von da aus die weltgeschichtliche Mission der Hellenen und Hebräer ins Auge! Da könnte man doch sagen: Wie die Hellenen in der Idee der Kunst das Hauptmotiv ihres Geisteslebens und in der Realisierung des ästhetischen Ideals ihre menschheitsgeschichtliche Aufgabe besaßen, so habe Israel in der Ausbildung und Geltendmachung der religiösen Idee seinen innersten Lebensnerv und seine weltgeschichtliche Lebenssphäre besessen. Nun was die Stellung des Schönheitsideals zum Gesamtgeistesleben der Hellenen anlangt, so ist jene Behauptung gewiß hinreichend begründet: man erkennt das schon aus dem zusammengesetzten griechischen Ausdruck *καλὸς κἀγαθός* *(kalos kagathos)* »schön und gut« bei Plato usw., wo also die Eigenschaft der Schönheit in der Schätzung des Menschen vorangeht, und auch z. B. Goethe hat das Hauptmotiv des griechischen Geisteslebens so aufgefaßt, wie man in seinem »Faust« II, 2 es ausgeführt findet.[2]) Aber

[1]) Vgl. nur z. B. den Anfang von *A. Wiedemanns* Schrift »Die Unterhaltungsliteratur der alten Ägypter« (1902), S. 3!

[2]) Goethes »Faust«, erklärt von *Carriere* (bei *Brockhaus* herausgegeben), Bd. 2, S. 268.

bei dem Versuch, jene Parallele zwischen den Hellenen und den Hebräern durchzuführen, würde man doch auf folgende Schwierigkeiten stoßen.

Erstens war die Religion in viel höherem Grade das Lebensideal für Israel, als die Kunst es für die Hellenen war. Oder bleibt es nicht ein ganz auffallendes Phänomen, daß die gesamte überlieferte Literatur Israels im religiös-ethischen Interesse ihre durchklingende Dominante besitzt? Ist ferner für Israel, als seine politische Selbständigkeit zusammengebrochen war, die Religion nicht der Kraftquell gewesen, der seine nationale Selbständigkeit durch die Jahrhunderte gerettet hat? Aber die Hellenen sind nach der Vernichtung ihrer staatlichen Unabhängigkeit doch nicht in demselben Sinne ein Kunstvolk geworden, wie Israel auch z. B. von *Hermann Schultz* »Das Religionsvolk der alten Welt« genannt worden ist, und die Kunst ist nicht das Mark gewesen, wovon ihre Volksindividualität ihr Dasein gefristet hätte.

Zweitens entspricht es gar wohl dem natürlichen Triebe des Menschen, die Umgebung seines Lebens durch schöne Gebilde zu schmücken und das Leben selbst sich durch Ausübung von Künsten zu erheitern. Für das ästhetische Streben, das wir in Hellas finden, brauchen wir also nicht nach einem außergewöhnlichen Quellpunkt zu suchen. Aber es wäre ein unlogischer Gedanke, wenn man annehmen wollte, daß ein Volk von Natur eine Idee erzeugen und ein Ideal zu verwirklichen trachten sollte, die der natürlichen Neigung des Menschen widerstreben. Israels geistige Führer hatten nun die Idee, daß Gott ein für die Gerechtigkeit eiferndes und über alle sinnlichen Untugenden erhabenes — heiliges — Wesen sei, und Israels Elite hatte das Ideal, daß auch der Mensch sich der Herrschaft der Sinnlichkeit erwehren müsse. Man denke nur z. B. an Josephs Ausruf »Wie sollte ich ein so großes Übel tun und wider Gott sündigen?!« (Gen. 39, 9) oder an das Urteil über die Tat in Gibea: »Ihr habt eine Torheit in Israel getan« (Richt. 20, 6),

oder an den indignierten Protest der Prinzessin Thamar, »So tut man nicht in Israel« (2. Sam. 13, 12)! Solche Ideen und solche Ideale sind nicht ebensolche natürliche Produkte der Menschenseele, wie die Kunstbestrebungen.

Drittens müssen wir bei der Frage, ob die Religion Israels ein Naturprodukt dieses Volkes war, auf folgenden Umstand achten. Wir finden überaus häufig Sonderbestrebungen von Teilen Israels betreffs seiner religiös-moralisch-kultischen Prinzipien. Man denke nur an die bittere Klage »Geht nach Westen und geht nach Osten und sehet genau zu, ob dort so etwas geschieht (Jer. 2, 10—13), nämlich ob erstens ein anderes Volk überhaupt seinen Gott preisgibt, und zweitens ob jemand sonst, wie Israel, einen kostbaren religiösen Besitz gegen einen wertlosen vertauscht. In der Tat beobachten wir in der Religionsgeschichte Israels eine ganz frappante Erscheinung. Dieses Volk hat noch während der Zeit seines vollen Gottesglaubens in auffallendem Maße von seiner väterlichen Religion weggestrebt (vgl. die göttlich-prophetische Klage »Du hast mir Arbeit gemacht mit deinen Sünden« Jes. 43, 24!). Andere alte Nationen haben zu ihren angestammten Göttern noch andere hinzugenommen und diese dann als ebenso legale anerkannt, wie die Römer nach der Eroberung von Veji (*Livius* IV, 64). Noch andere antike Nationen haben sich vom Gottesglauben zum Atheismus hingewendet und dann die Religionsmengerei oder den Synkretismus begünstigt, wie die späteren Griechen. Aber in Israel sehen wir immer und immer wieder den Vorgang sich vollziehen, daß es in der Periode des ungebrochenen religiösen Glaubens doch den Gott seiner Väter verwarf und andern Kulten sich zuneigte. Dies erklärt sich voll nur daraus, daß die Pflege der väterlichen Religion Forderungen an dieses Volk stellte, die den ungezügelten Neigungen der menschlichen Sinnlichkeit widerstrebten. Folglich war die Religion Israels, von der kleinere oder größere Kreise dieses Volkes sehr häufig wegstrebten, nicht das Produkt des

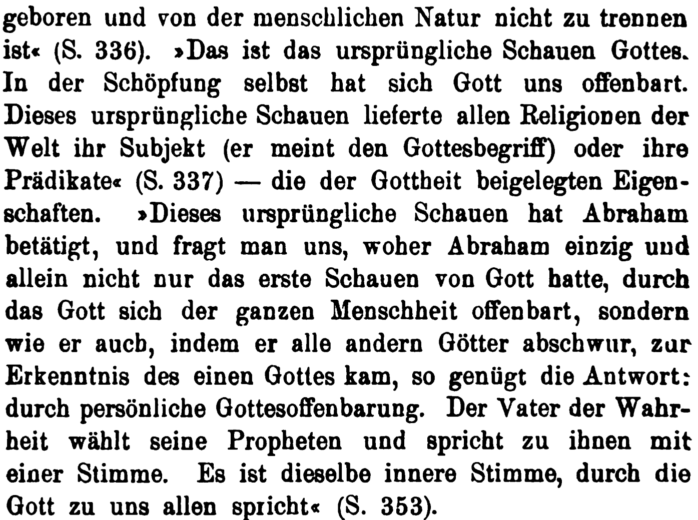
Volksgeistes. Also kann die legitime Religion Israels nicht als das Erzeugnis seiner Volksindividualität, nicht etwa als die feinste Blüte des Volksgenius angesehen werden.[1])

Endlich hat man den Ursprung der israelitischen Religion auch von Gesichtspunkten der allgemeinen menschlichen Psychologie ableiten zu können gemeint, und dieser Erklärungsversuch dürfte am besten zunächst durch folgende zwei Zitate konkret veranschaulicht werden. Erstens *Otto Pfleiderer* (in Berlin) bemerkte einmal: »Wenn der atheistische Radikalismus der modernen Posivisten — oder Agnostiker, die nichts weiter zu wissen behaupten, als was sie selbst mit ihren fünf Sinnen wahrnehmen, — vermieden und mit der geschichtlichen Gottesoffenbarung Ernst gemacht werden soll, so läßt sich die Forderung nicht abweisen, eine ursprüngliche Gottesoffenbarung im Wesen des Menschen anzuerkennen, eine Wesensverbindung seines Geistes mit Gott, welche die geschichtliche Entwickelung des religiösen und sittlichen Menschheitsideals begründet und zweckmäßig leitet und in einzelnen Persönlichkeiten als ihren hervorragenden Organen zur machtvollen und vorbildlichen Erscheinung kommt.«[2]) Daran mögen sich folgende Sätze des deutsch-englischen Forschers *F. Max Müller* anreihen, die in seinen Essays (Bd. 1) vorliegen. Dort sagt er: »Was den Menschen nicht bloß über das Tier erhebt, sondern ihn einer bloß natürlichen Existenz gänzlich entrückt, ist das Gefühl der Kindschaft, das dem Menschen an-

---

[1]) *W. Schmidt* bemerkt im »Beweis des Glaubens« (1903), S. 193: »Selbst daß Israel das Offenbarungsvolk geworden ist und hat werden können, daß in ihm immer neue Offenbarungsmänner aufkamen, war und blieb bedingt durch seinen aufgeschlossenen Sinn für Gottes Kundgebungen und seinen bei allem Abfall monotheistischen Zug.« Aber auch diese Ansicht ist unbegründet und stößt sich an den Tatsachen. Man denke nur an das Überwundenwerden eines Jeremia (1, 6; 20, 7) und vergleiche auch Jes. 6, 5; 8, 18 usw.; Amos 7, 15; Exod. 4, 10 usw.!

[2]) Jahrbücher für protestantische Theologie (1891), S. 383.



geboren und von der menschlichen Natur nicht zu trennen ist« (S. 336). »Das ist das ursprüngliche Schauen Gottes. In der Schöpfung selbst hat sich Gott uns offenbart. Dieses ursprüngliche Schauen lieferte allen Religionen der Welt ihr Subjekt (er meint den Gottesbegriff) oder ihre Prädikate« (S. 337) — die der Gottheit beigelegten Eigenschaften. »Dieses ursprüngliche Schauen hat Abraham betätigt, und fragt man uns, woher Abraham einzig und allein nicht nur das erste Schauen von Gott hatte, durch das Gott sich der ganzen Menschheit offenbart, sondern wie er auch, indem er alle andern Götter abschwur, zur Erkenntnis des einen Gottes kam, so genügt die Antwort: durch persönliche Gottesoffenbarung. Der Vater der Wahrheit wählt seine Propheten und spricht zu ihnen mit einer Stimme. Es ist dieselbe innere Stimme, durch die Gott zu uns allen spricht« (S. 353).

Ich verkenne ganz und gar nicht, daß diese Sätze der beiden erwähnten Gelehrten wertvolle Bausteine zu einem Unterbau für das wahre Fundament der religiösen Stellung Israels enthalten. Aber diese Sätze stellen nicht dieses Fundament selbst dar. Denn es ist allerdings wertvoll, wenn gegenüber dem Materialismus die Existenz eines menschlichen Geisteslebens anerkannt wird, das — in Übereinstimmung mit Gen. 2, 7 — seinen letzten Urgrund in dem göttlichen Geiste besitzt. Es ist ferner wertvoll, wenn die übertierische Beschaffenheit des Menschen betont wird, die ihn zur Gotteserkenntnis befähigt. Es ist weiterhin wertvoll, wenn so Augustins Bekenntnis »Du hast uns geschaffen auf dich hin (d. h. zur Gemeinschaft mit dir), und unser Herz ist unruhig, bis es ruhet in dir« sich in immer neuen Formen wiederholt. Es ist endlich gerade auch für unsere Gegenwart wertvoll, wenn die generelle Offenbarung, die uns Gott in der Natur und in der Weltgeschichte vorgelegt hat und immer neu ausbreitet, beachtet wird, denn darauf ist auch in der Bibel oft und mit Nachdruck unser Auge hingelenkt, wie man z. B. aus Ps. 19, 1 (»Die Himmel erzählen

die Ehre Gottes« usw.); Röm. 1, 19 f.; 2, 14—16; Apostelg. 14, 17; 17, 28 usw. ersieht. Aber aus alledem läßt sich der Ursprung der Religion Israels nicht ableiten, und die Propheten Israels, zu denen Abraham und Mose gerechnet sind (Gen. 20, 7; Ps. 105, 15; Exod. 3, 11 ff.; Hos. 12, 14 usw.), und die doch zuerst über ihr Urteil befragt werden müssen, protestieren dagegen, daß sie aus der allgemeinen Offenbarung geschöpft und »dieselbe innere Stimme gehört haben« sollen, durch die Gott zu uns allen spricht, wie *Max Müller* meinte.

Eine Einzelbetrachtung dieser Sätze kann zeigen, daß die Propheten, mit denen Jeremia (7, 25) sich zu einer Gruppe zusammenschloß und die im Alten Testament als die wahren anerkannt sind, diesen Protest nicht bloß oft und in immer neuen Wendungen, sondern auch mit Klarheit und todesmutiger Entschiedenheit ausgesprochen haben. Aber es kann auch schon an folgenden Proben von Beweisen genügen. Auch z. B. Jesaja kannte die Natur als eine Lehrerin des Landmannes. Er sagte ja: »Sein Gott lehrt ihn« (28, 26). Aber diese allgemeine Quelle der Erkenntnis ist nicht die seinige. Von sich sagt er: »Ich habe gehört von seiten Jahves, meines Allherrn« (V. 22). Ferner tadelt derselbe Jesaja freilich seine Zeitgenossen mit den Worten »Auf das Tun Jahves (d. h. seine geschichtliche Wirksamkeit) blicken sie nicht« (5, 12). Aber damit meint er nur das bereits geschehene Eingreifen Gottes in die Weltgeschichte. Dagegen sein prophetisches Auge eilt dem Gange der Geschichte voraus. Er erkennt den Ausgang der assyrischen Belagerung Jerusalems voraus, so daß alle andern über seine Verkündigung verdutzt sind (29, 7—9). Er rechnet sich nicht zu denen, die das Volk »seine Weisen« nannte (V. 14), und kann z. B. ankündigen, daß das assyrische Heer durch einen »Nicht-Mann« besiegt werden wird (31, 8), wie es auch wirklich durch eine übermenschliche Katastrophe ereilt worden ist (37, 36). »Neues verkündigt der Prophet, bevor es sproßt« (42, 9). Die Weissagung

ging mit der Geschichte in Bezug auf ihre Sprachformen oder Veranschaulichungsmittel usw. parallel, aber sie hatte in der Geschichte nicht ihre Quelle (vgl. noch Amos 3, 7 usw.). Und die Propheten sollen »dieselbe innere Stimme gehört haben, mit der Gott zu uns allen spricht«?

Wenn die Propheten des Alten Testaments sich in Bezug auf die Quelle ihrer religiösen Erkenntnis mit jemand hätten koordinieren können, so hätten sie fernerhin die allerdringendste Veranlassung gehabt, dieses zuzugestehen. Oder gab es unter ihren Zeitgenossen nicht Personen, die sich — nicht etwa Propheten Baals, sondern — ebenfalls Propheten Jahves nannten? Wir sehen solche Jahvepropheten z. B. im Dienste des Königs Ahab (1. Kön. 22, 6) oder in Jer. 14, 13 ff.; 23, 9 ff.; 28, 1 ff.; Hes. 13, 2 ff.; Sach. 13, 2—6, und dieses Prophetentum ist an sich und zugleich für die Würdigung von Jeremia und seinesgleichen (Jer. 7, 25) von der äußersten Bedeutung. Wie nämlich kam es zu einer doppelten Reihe von Jahvepropheten in Israel? Nun eben weil die legitime Religion Israels keine Verkörperung der Volksideale war, so trat in Israel die Neigung hervor, die legitime Religion umzubiegen und hauptsächlich die Geistigkeit (1. Kön. 12, 28 usw.) sowie die Gerechtigkeit Jahves in Frage zu stellen: Man rief »Friede, Friede!«, wo doch Strafe anzukündigen war, wie Jer. 6, 14 usw. zeigt. Aber gerade das Auftauchen dieser Modifikation des legitimen Glaubens der Nation Israel brachte Jesaja, Micha, Jeremia usw. in die schwierige Lage, daß sie sich mit Propheten ebendesselben Gottes vergleichen mußten. Wieviel leichter wäre es für die Vertreter der mosaischen Religionsprinzipien gewesen, wenn ihnen bloß Propheten des Baal entgegengetreten wären! So wie die geschichtlichen Dinge aber wirklich lagen, mußten sie ihre Position von einem ganz verwandten Standpunkt abgrenzen.

Ist nun aber Männern, wie Jesaja (3, 1 usw.), Micha (3, 6 ff.), Jeremia oder Hesekiel, das Resultat dieser Ver-

gleichung trotz ihrer Schwierigkeit etwa zweifelhaft gewesen? Haben sie etwa Veranlassung gefunden, die andern Jahvepropheten »derselben inneren Stimme« folgen zu lassen, »durch die Gott zu uns allen spricht«, wie *Max Müller* meinte? Man vergegenwärtige sich doch nur einmal das Bild, das Jeremia und seinesgleichen (7, 25) vom Wesen der andern Propheten gezeichnet haben! Diese sind von einem überschäumenden Drange (Jer. 23, 32), d. h. durch ihre eigene Initiative, auf ihre Bahn getrieben worden. Sie sind gleichsam überkochende: wenn sie in Begeisterung erscheinen, so werden sie nur vom Wellenschlag ihrer subjektiven Gedankenströme bewegt. Den Inhalt ihrer Reden aber holen sie aus Lügenvision und Traum (Jer. 14, 14; Hes. 13, 4; Sach. 10, 2 usw.). Und diese Charakteristik der ihnen scheinbar gleichen Redner haben Jeremia und seinesgleichen angesichts des Volkes (Jer. 28, 1 ff.) zu entwerfen gewagt, das doch beide Arten von Propheten kannte! Kann also Jeremia, der sich mit einer seit Israels Auszug aus Ägypten beginnenden Prophetenschar ausdrücklich zu einer einzigen Reihe zusammenschloß (7, 25), gemeint haben, daß er und seinesgleichen auch nur »derselben inneren Stimme« folge, »durch die Gott zu uns allen spricht«, wie *Max Müller* sagte? Wird er Abraham, der in Gen. 20, 7 ein Prophet heißt, von dieser seiner Reihe ausgeschlossen haben? Nein, die Behauptung *Max Müllers* ist ohne Kenntnis der Tatsachen aufgestellt und wird deshalb von ihnen widerlegt.

Wenn die Organe bei der Begründung und Fortbildung der alttestamentlichen Religion nur durch die allgemein zugängliche Gottesenthüllung, wie sie aus der Natur und Geschichte herausleuchtet, und durch »dieselbe innere Stimme« geleitet worden wären, »durch die Gott zu uns allen spricht«, wie *Max Müller* meinte, dann würde erstens ein innerer logischer Widerspruch zwischen der zu erklärenden Tatsache und der zur Erklärung herbeigerufenen Ursache klaffen. Denn eine spezielle Erscheinung (nämlich die religions-

geschichtliche Eigenart Israels) soll aus einer generellen Quelle abgeleitet werden. Warum denn ferner würde Israels religiöse Sonderstellung, wenn sie allgemein zugängliche Quellen besessen hätte, auch faktisch nur bei diesem Volke ans Licht der Geschichte getreten sein? Wie endlich wäre es denn auch möglich gewesen, alle die Momente, die der Religion Israels eigen sind — von der Geistigkeit Gottes (Jes. 31, 3) bis zur Perspektive auf ein geistiges Gottesreich (30, 15) — aus den allen Menschen offenstehenden Quellen zu schöpfen?

Aber nach *Max Müller* und vielen andern modernen Darstellern ist Abraham »derselben inneren Stimme« gefolgt, »durch die Gott zu uns allen spricht«. Auch *Alfr. Jeremias* sagt: »Wir haben das Auftreten Abrahams als das eines religiösen *Mahdi* zu verstehen gesucht« (Das Alte Testament im Lichte des alten Orients 1904, S. 210).[1] Wie denn hat er Abrahams Auftreten zu »verstehen« gesucht? Nun erstens läßt er »die Religion der Abrahamsleute« »anknüpfen« (S. 211): das oben (S. 37) betrachtete Wort *ilu* »Gott« begegne in der Form ēl auch bei den Hebräern, und in Gen. 21, 33 sei auch von ēl *ʿolam* »Gott der Urzeit« gesprochen. »Auch an den Namen *Sin* (Mondgott) könnte man angeknüpft haben, der als *abu ilâni* »»Vater der Götter«« galt.« »Der Name *Ab-ram* hänge wohl damit zusammen.« Aber es besteht kein Anlaß oder Recht, den Namen des ersten Patriarchen mit der Mythologie zu verknüpfen[2]) und daraus, daß die Gesetzgebung am Sinai erfolgte, kann nicht auf Mondkultus der Patriarchen geschlossen werden. Aber dafür soll ja auch *Hallelujah* »Lobet Jah(ve)!« sprechen, weil »man in Arabien bis heute den Neumond mit *Hilal* begrüßt«. Nicht wahr ein sehr überzeugender Beweis! Überhaupt sei über diese Art, Abraham zu »verstehen«

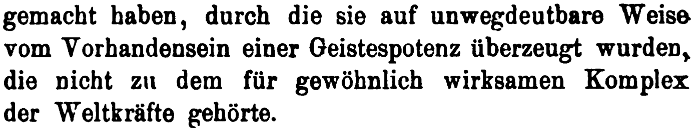
---

[1]) Übrigens *Mahdī* kommt vom arab. *hadăi* »führte« und bedeutet also »Führer«.

[2]) Siehe die Beweise in »Die babylonische Gefangenschaft der Bibel usw.«, S. 30 f.

nur ein Zweifaches bemerkt: Erstens spricht *Alfr. Jeremias* soviel von »Anknüpfung« der Religion Abrahams an die der Babylonier. Aber das Alte Testament sagt einfach: »Eure Väter usw. dienten andern Göttern und ich nahm Abraham usw.« (Jos. 24, 2), d. h. doch: ich trennte ihn von jenen und machte ihn zum Anfänger einer neuen Periode der Religionsgeschichte. Zweitens läßt *Alfr. Jeremias* — und dies ist es, weswegen erst hier von seinem Versuch gesprochen wird — Abrahams »ganzes Leben in Kanaan durch visionäre und ekstatische Erlebnisse charakterisiert sein: Gen. 12, 7; 13, 4; 15, 1 ff.; besonders 15, 12 ff.« (S. 210). Jedoch gerade die grundlegende Kundgebung an Abraham (12, 1—3) ist nicht mit Vision in Verbindung gebracht, und es bleibt auch unklar, wie aus Vision und Ekstase, welch letztere übrigens bei den Propheten nach meinen Untersuchungen nicht statt hatte (Jes. 6, 5 ff.; Jer. 1, 6 usw.; vgl. mein Werk »Der Offenbarungsbegriff des A. T.«, Bd. 2, S. 49), die eigenartigen Momente der alttestamentlichen Religionskenntnis entstehen konnten.

Durch die Notwendigkeit, für die spezielle Gestaltung der israelischen Religion eine adäquate oder zureichende Quelle nachzuweisen, wird man ebenso, wie durch eine genaue Erwägung der prophetischen Aussagen, zu dem Schlusse geführt, daß Abraham nicht durch »das Schauen, welches allen Religionen der Welt ihr Subjekt, oder ihre Prädikate lieferte«, wie *Max Müller* im Sinne so vieler anderen Darsteller sagte, zum ersten Bekenner der Religion Israels geworden ist. Auch das Feuer am Horebberge, aus dem heraus dem Mose seine Mission erscholl, war nicht das Phosphoreszieren eines modernden Baumstumpfes. So kann die Geschichte nicht modernisiert werden. Es war ein Dornbusch und kein Baumstumpf, und der Busch brannte und verbrannte nicht: er leuchtet noch in die Ewigkeit hinein. Männer wie Abraham und Mose und dessen — aber immer je einzeln von Gott erweckte — Nachfolger (Deut. 18, 15) müssen Erfahrungen



gemacht haben, durch die sie auf unwegdeutbare Weise vom Vorhandensein einer Geistespotenz überzeugt wurden, die nicht zu dem für gewöhnlich wirksamen Komplex der Weltkräfte gehörte.

Und ist dies denn wirklich gar nicht möglich? Ist es denn schon ausgemacht, daß Hamlet mit Unrecht sagte: »Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als eure Philosophie sich träumen läßt«? Hat doch auch *Harnack* in seinen Vorlesungen über das Wesen des Christentums (beim Abschnitt »Wunder«) bemerkt: »Der Naturzusammenhang ist unverbrüchlich, aber die Kräfte, die in ihm tätig sind und mit andern Kräften in Wechselwirkung stehen, kennen wir längst noch nicht alle. Wir kennen noch nicht einmal alle materiellen Kräfte.« Auch der Physiker *H. Kayser* schreibt in seinem Buch über die Elektronentheorie (1903, S. 31 f.) bedeutsame Worte über den Sieg des Lichtäthers gegenüber der Materie. In dem Radium ist ja ein Element entdeckt worden, dessen Beschaffenheit und Wirkung früher aufgestellte Naturgesetze wieder in Frage gestellt hat. Denn das Radium ist wärmer, als seine Umgebung — eine Eigenschaft, die man früher nur an Lebewesen gekannt hatte —, und das Radium sendet Strahlen aus und macht die Luft leitungsfähig für Elektrizität, ohne daß man beobachten könnte, daß es dadurch weniger leistungsfähig werde. Welches Wagnis also ist es, wenn jemand behaupten will, daß für die Existenz des Gottesgeistes keine Möglichkeit im Weltall existiere!

Durch die Tatsache der alttestamentlichen Religion, die in ihrer vielfachen Eigenart eingestandenermaßen, wie aus den oben S. 47 zitierten Worten *Wellhausens* gehört worden ist, aus den gewöhnlichen Kräften der Geistesgeschichte nicht erklärt werden kann, ist aber ein Blick auf die Wirklichkeit eines weltüberragenden göttlichen Geistwesens gewährt worden. Ferner ist jenem Heros Mose die Idee von Jahve als dem absoluten Seienden, dem über Zeit und Wechsel erhabenen Wesen, dort am

Horeb enthüllt worden (Exod. 3, 1 ff.). Sodann der prinzipielle keimkräftige Monotheismus, die alle andern Potenzen überstrahlende Machtstellung des Mose sich kundgebenden Gotteswesens leuchtete aus dessen Siege über das ägyptische Pantheon hervor (Exod. 15, 11; 18, 11 usw.). Ferner die reine Geistigkeit oder Erhabenheit dieses Gotteswesens über das sinnlich Wahrnehmbare wurde durch die Art seiner Enthüllung beim Gesetzgebungsakt bezeugt, wie es in Deut. 4, 15 ff. betont ist, daß aus dem Feuer nur eine Stimme gehört, aber keine Gestalt gesehen wurde. So sind die grundlegenden Eindrücke auf die ersten Verkündiger der israelitischen Religion gemacht worden. So sind die Fundamente zur israelitischen Religionsgeschichte eingesenkt worden, und nur diese Anschauung von einem außerordentlichen Ursprung der Religion Israels wird ihrer eigenen Außerordentlichkeit gerecht. Nur diese Anschauung über den Quellpunkt der Religion Israels ist auch von Jesu Christo bestätigt worden, ohne daß er doch etwa aus dem Alten Testament seine Mission entnommen hätte, da er doch sogar den Propheten gegenüber ein Souverän gewesen ist. Nur bei dieser Anschauung wird dem Alten und dem Neuen Testament nicht das Herz herausgerissen, und ich meinerseits möchte diese Operation nicht vollziehen, sondern kann nur die Überzeugung vertreten, daß der Quellpunkt der israelitischen Religion in einer geheimnisvollen höheren Sphäre, in dem für gewöhnlich verschlossenen Welthintergrunde liegt.

Aus der Joachimsthaler Pechblende, die da auf Schutthaufen geworfen wurde, ist von dem Forscherpaare *Curie* die Uranblende hergestellt worden, welche die Radiumstrahlen entsendet. Vielleicht kann die jetzt von vielen in die Ecke gestellte biblische Religion auch noch ein solches Schicksal erleben.



Religionsunterricht oder nicht?

Ein pädagogisches Gutachten

über den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichtes

von

A. Richter,
Taubstummenlehrer.

Pädagogisches Magazin, Heft 286.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Vorwort.

Das nachfolgende pädagogische Gutachten [1]) ist hervorgewachsen aus einem Referate, das ich über die Denkschrift der Bremer Lehrer [2]) im pädagogischen Universitätsseminar zu Jena am 14. und 21. Februar d. J. gehalten habe, und aus der sich daran schließenden Besprechung am 26. ej. m. Wenn ich die Ansichten der Bremer Lehrerschaft entschieden abzulehnen mich gezwungen sehe und dieselben glaube scharf bekämpfen zu müssen, so weiß ich mich mit den Erziehern eins in dem Bestreben, nach bestem Wissen für das Wohl der anvertrauten Jugend zu sorgen. Nichts wäre mir mehr erwünscht, als wenn die Angegriffenen durch die mannigfachen Kontroversen Veranlassung nähmen, ihre Stellungnahme noch präziser zu formulieren und noch klarer zu begründen. Denn auch die Freunde des Antrages werden die in der Denkschrift vorgetragenen Gründe weder für durchschlagend noch ihre Formulierung für besonders glücklich ansehen können. Andrerseits glauben wir nicht, daß wir schon

---

[1]) Der Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichtes, der unserm Gutachten zu Grunde liegt, ist im Mai 1905 in zwei großen allgemeinen Lehrerversammlungen in Bremen mit 273 gegen 43 Stimmen beschlossen, in einer Denkschrift niedergelegt und im September des gleichen Jahres dem Bremer Senat unterbreitet worden.

[2]) Religionsunterricht oder nicht? Denkschrift der bremischen Lehrerschaft. Bremen, Kommissionsverlag von Gustav Winter, 1905.

am Ende dieser Diskussion stehen, sondern vielmehr erst am Anfange. Bei der heutigen Krise der gesamten geistigen Lage, insbesondere des religiösen Lebens ist eine erneute Prüfung der wissenschaftlichen und methodischen Grundlagen des Religionsunterrichtes durchaus dringlich. Ohne einen heftigen Kampf der Meinungen wird es bei diesem zentralen Thema des Lebens kaum abgehen. Doch trösten wir uns mit dem Worte des großen *Heraklit*, daß der Kampf der Vater aller Dinge ist. Möge er ausschlagen der Jugend zum Heil, dem Vaterlande zum Besten und dem Lehrerstande zur Förderung.

Inhalt



Einleitung.

Zu keiner Zeit war die geistige Lage in unserm Volke so verworren wie heute. Selten klafften die Gegensätze so weit auseinander als in unsern Tagen. Die Zahl der geistigen Strömungen ist fast unübersehbar und kaum zu entwirren. Doch treten, wie mir scheint, besonders zwei Anschauungsweisen, zwei verschiedene Geistesarten, wie man wohl sagen darf, deutlich hervor. Diese determinieren ihre Vertreter nicht nur im wissenschaftlichen Denken und sittlichen Handeln, sondern auch in ihrem gesellschaftlichen Auftreten und dem äußern Verhalten so völlig, daß ein gegenseitiges Verständnis fast unmöglich erscheint, und die konventionellen Formen des Umganges dem oberflächlichen Beobachter die klaffenden Unterschiede nur mit Mühe verbergen. Die eine Richtung, die historische könnte man sie nennen, möchte hineinwachsen in das geschichtlich Gewordene und abstreifen, was nicht mehr zeitgemäß ist, um die Kultur in der Richtung eines Hauptgedankens weiter zu leiten. Ihr steht gegenüber eine individualistische Richtung, welche das Subjekt sich losreißen läßt von dem Gewordenen. Ihr ist die Geschichte weiter nichts als eine Materialiensammlung, aus der das Individuum nach freiem Belieben Stoffe wählt zum Aufbau seiner Weltanschauung. Unberechtigte Steigerung des Subjekts, Pietätlosigkeit gegen das Gewordene und Mangel an Achtung vor der Autorität wird dieser Richtung zum Vorwurf gemacht, während sie doch nur das unveräußer-

liche Recht der eigenen, innersten Überzeugung zur Geltung zu bringen meint. Bei der andern Richtung tadelt man als sträfliche Unterwürfigkeit, als Byzantinismus usw., was doch nichts weiter als enthusiastische Hingabe ist.

Sind diese beiden Richtungen auch nicht identisch mit dem Gegensatz von Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft, so ist doch ein Kontakt unverkennbar. Dieser Gegensatz tritt auf allen Gebieten der Kultur, in allen Zweigen der Wissenschaft mehr oder minder klar hervor, aber auf keinem Gebiete schärfer als bei der Religion. Eine völlige Negierung derselben ist wohl schon tumultarischer aber niemals universeller gewesen als heute. Dem einen ist die Religion das innerlichste und heiligste, was er sich denken kann, dem andern aber ist sie eine bloße Illusion, wenn nicht gar berechnende Täuschung oder finsterer Aberglaube. Noch immer ist die Zahl derer nicht gering, welche *Trotzendorf* zustimmen, wenn er meint, der reiße die Sonne vom Himmel, der nehme dem Jahre den Frühling, der den Religionsunterricht aus der Schule verbanne. Auch Gelehrte unserer Zeit, denen man kirchliche Engherzigkeit und dogmatische Befangenheit gewiß nicht zum Vorwurf machen kann, sind von dem hohen Kulturwerte der Religion voll überzeugt. So schreibt *Rein:* »Das alle anderen überragende religiöse Motiv hat allein weltbewegende Kraft,« und *Eucken* ist davon überzeugt: »Was immer das Leben an Heroischem aufweist, das wurzelt letzthin in der Religion.« Auf der andern Seite steht die große Zahl der Positivisten, welche in der sinnlichen Umwelt die ganze Wirklichkeit zu erblicken glauben und jede Überwelt als illusionär verwerfen. Die Agnostiker urteilen noch verhältnismäßig milde, indem sie einen transzendenten Grund der Wirklichkeit anerkennen, ihn allerdings für unerkennbar und darum für das wissenschaftliche Denken und das sittliche Leben irrelevant halten. Noch immer gibt es Leute, welche in der Religion Priestertrug und Herrscherschlauheit erblicken, um den vielköpfigen Demos zu zügeln. Andere sehen

darin ein *asylum ignorantiae*, ein Faulbett der Denkträgheit, wohl gar eine Sklavenfessel, um den Löwenmut der Menschheit zu bändigen, und um sie in ein lasttragendes Kamel zu verwandeln.

Der Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichtes erscheint uns demnach als durchaus richtige Konsequenz einer weitverbreiteten Weltanschauung, gleichwohl wirkte er auf unser öffentliches Leben wie ein Blitz aus heiterem Himmel und bedeutet unzweifelhaft eine weithin leuchtende Fanale zu einem ernsten und schweren Kampfe nicht allein um die christliche Religion und Moral, sondern auch um einen philosophischen Idealismus überhaupt.

Uns sind die Bremer Schulverhältnisse völlig unbekannt. Wir können deshalb nicht darüber urteilen, ob lokale Verhältnisse den Antrag mitbedingt haben oder nicht. Die »Christliche Welt« behauptet es,[1]) und auch in der Denkschrift scheinen einige Stellen dafür zu sprechen.[2]) Doch wird der Antrag in der Öffentlichkeit

[1]) In No. 42 der »Christlichen Welt« vom 19. Oktober 1905 schreibt *Schiele:* »Der bremische Staat hat zum Ausbildner seiner Lehrer einen Freund *Kalthoffs* als Seminardirektor angestellt. Zum Beaufsichtiger eben derselben Lehrer hat er dagegen in hoher Weisheit einen sogenannten Orthodoxen berufen. Die bremische Lehrerausbildung vollzieht sich also nach den Wünschen der liberalen bremischen Bürger, die Kontrolle der Lehrertätigkeit nach den Wünschen der kirchlich-positiven. So wird allen Bürgerwünschen aufs trefflichste Rechnung getragen. Den Wünschen der Lehrer freilich nicht!« (S. 990.)

[2]) Daß lokale Verhältnisse als Gelegenheitsursache zu dem Antrage mitgewirkt haben mögen, dafür seien aus der Denkschrift folgende Stellen angeführt: a) »Dazu kommt, daß der bei weitem größte Teil der bremischen Lehrerschaft die erwähnten freien Ansichten teilt oder ihnen doch nahe steht. Es ist das erklärlich bei der unbefangenen wissenschaftlichen, auf historisch-kritischer Grundlage aufgebauten Art und Weise, wie der Unterricht im Seminar von jeher erteilt worden ist.« (S. 8.) b) »Es ist auch wirklich nicht ausgeblieben, daß selbst in unserm freigesinnten Bremen Lehrer wegen ihrer Stellungnahme zu religiösen Fragen sich Maßregelungen zugezogen haben. . . . Wie sehr die Kirche Wert darauf legt, ihren

soviel debattiert, kritisiert und kommentiert, daß schon deshalb allein eine genaue Besprechung rätlich erscheint. Auch halten wir es für völlig ausgeschlossen, daß nahezu dreihundert Lehrer den Religionsunterricht zu einer bloßen Demonstration gegen einen mißliebigen Vorgesetzten benutzen könnten. Deshalb müssen wir die Denkschrift prinzipiell fassen, als den konsequenten Ausdruck einer ausgereiften Weltanschauung.

Die Beurteilung unternehmen wir nicht sowohl vom theologischen als vielmehr vom philosophischen Standpunkte aus, nicht allein deshalb, weil unsere Studien nach dieser Seite hin tendieren, als vielmehr aus dem Grunde, weil die Theologie, die wie die Religion heutigestags um Sein und Nichtsein kämpft, *pro domo* redet und deshalb auf der Gegenseite kaum Gehör finden kann, außer wenn sie mit philosophischen Argumenten ficht. Die Philosophie aber, nachdem sie die Fesseln der Naturwissenschaft sprengte, dürfte die geeignetste Grenzscheiderin sein, nicht allein zwischen den einzelnen Disziplinen, sondern auch zwischen den geistigen Tagesströmungen.

Die Bremer Kollegen haben für ihre Tat großes Lob aber auch schweren Tadel geerntet. Einerseits preist man den Antrag als eine kühne Männertat, die in entschlossenem Mute die veralteten und für die Jetztzeit unhaltbaren Formen abzustoßen gewillt ist, andrerseits werden von dem Geiste, der diesen Antrag geboren hat, schwere Erschütterungen für unser gesamtes Kulturleben erwartet. In Lehrerkreisen insbesondere befürchtet man nicht ohne Grund, daß die Auseinandersetzung zwischen Kirche und Schule sich durch derartige radikalen Anträge

---

Einfluß auf den Betrieb der Staatsschulen aufrecht zu erhalten, hat gerade bei uns in Bremen in letzter Zeit der Umstand bewiesen, daß sie, wenn auch auf mehr oder weniger indirektem Wege, die private literarische Tätigkeit der Lehrer zu überwachen unternimmt. Sie scheint die Lehrer immer noch in gewissem Sinne als ihre Diener anzusehen, eine Auffassung, gegen welche die bremische Lehrerschaft hiermit formell ihren Einspruch erhebt.« (S. 13.)

erschwere. Mancher Geistliche, der das Amt eines Lokalschulinspektors gern niederzulegen bereit war, wird sich bei der heutigen Sachlage doch fragen, ob die religiöse und sittliche Bildung der Kinder Lehrern, die den Religionsunterricht so schroff ablehnen, wie es in Bremen geschehen ist, allein überlassen werden darf. Bei einer prinzipiellen Erwägung haben wir uns aber von allen derartigen Bedenken frei zu halten. Denn wenn es gilt, die Wahrheit mannhaft zu vertreten, so müssen alle kleinlichen Vorteile und Rücksichten schweigen. Dieser Standpunkt soll auch den Bremer Kollegen nicht verwehrt werden. Richten wir uns deshalb nach dem Worte des großen *Spinoza:* Nicht belachen, nicht beweinen wollen wir den Antrag, sondern ihn verstehen.

Unser Gutachten soll sich auf folgende Punkte erstrecken:

Bei dem 1. Teile, bei der Darstellung des Antrages und der Gründe, die für ihn vorgebracht werden, wollen wir uns einer möglichst weitgehenden Objektivität befleißigen, um den Leser nicht von vornherein in seinem

Urteil zu beeinflussen. Hingegen gewähren wir für den 2. Teil, der eine Kritik dieser Ansichten bringen will, dem subjektiven Meinen und Überzeugtsein mit Bewußtsein freiesten Spielraum. Wir beanspruchen jedoch dafür keine andere Autorität, als die Stringenz der Beweisgänge selbst zu erzwingen vermag. In einem 3. Teile sollen dann — gleichsam als positive Kritik — die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes für die Erziehungsschulen und einige Richtlinien für seine Ausgestaltung dargelegt werden.

I. Teil.

Der Antrag, seine Darlegung und Begründung.

§ 1. Die religiösen Richtungen der Gegenwart.

In unserer Zeit scheinen in den vielfachen Strömungen des religiösen Lebens besonders drei als charakteristisch hervorzutreten: a) Die streng kirchliche Richtung. Sie findet sich nicht nur auf katholischer, sondern auch auf evangelischer Seite. Sie hält fest am Bekenntnis der Kirche. Ein Verlassen dieser Basis ist ihr gleichbedeutend mit einem Aufgeben der Religion. Die Gegner bezeichnen sie in der Regel als orthodox, sie selbst nennt sich gern positiv. Vermeiden wir diese Kampfesbezeichnung, und nennen wir sie die Partei der Bekenntnisfreunde. Was die evangelische Richtung derselben angeht, so hält sie zwar an der zeitüberlegenen Bedeutung des Dogmas fest, aber sie will durchaus keinen Glaubenszwang. Der Glaube hat auch für sie nur soweit Wert, als er freiwillig geleistet wird. Die Dogmen sind ihr der lehrhafte Niederschlag der religiösen Erfahrung unserer Väter. Sie schweben dem einzelnen gleichsam als Ideal vor. Aber die Beurteilung des Individuums soll nicht sowohl von seiner Übereinstimmung mit den kirchlichen Dogmen als vielmehr von seiner Gesinnung und dem sittlichen Verhalten abhängig gemacht werden. Wer jedoch ein kirchliches Amt bekleiden will, sei es als Prediger oder Religionslehrer, von dem wird allerdings erwartet, daß seine Entwicklung soweit vorgeschritten ist, daß er sich aufrichtig auf den Boden des kirchlichen Bekenntnisses stellen kann. Das preußische Kirchenregiment, die im praktischen Berufe stehende evangelische Geistlichkeit bis auf einen

geringen Bruchteil und weite Kreise des kirchlich gesinnten Volkes gehören dieser Richtung an.

b) Eine zweite Richtung empfindet als unhaltbare Lage den Kontrast zwischen dem dogmatischen Kirchentum und der Wissenschaft. Das Dogma will sie als bedeutsam für seine Zeit — also historisch — würdigen, aber einen ewigen Wert vermag sie ihm nicht zuzuerkennen. Sie will die Religion an der Wissenschaft orientieren. Augenblicklich erscheint ihr eine Weiterbildung des kirchlichen Christentums, eine Vertiefung desselben in ethischer Richtung durchaus nötig. Sie ist vertreten von den meisten akademischen Theologen und von den andern Hochschullehrern, die noch ein Interesse für die Religion haben, und besitzt ihre meisten Anhänger in den sogenannten gebildeten Kreisen unseres Volkes. Zu jener ersten Richtung steht sie in scharfem Gegensatz und glaubt sie wegen ihrer kirchlichen Engherzigkeit und der dogmatischen Befangenheit für die zunehmende kirchliche Entfremdung verantwortlich machen zu müssen. Sie selbst nennt sich wohl liberal, die Gegner aber reden von negativer Theologie. Wir wollen diese Richtung als Partei der Reformfreunde bezeichnen.

c) Eine dritte Richtung betrachtet die Religion als eine ästhetische Illusion, als einen Schmuck des Lebens, der aber ohne reale Kraft und Bedeutung ist. Für die bürgerliche Tüchtigkeit und die moralische Ehrbarkeit mache die metaphysische Grundüberzeugung wenig aus. Deshalb huldigt sie dem Grundsatze, Religion sei Privatsache; jeder möge sein metaphysisches Bedürfnis nach eigenem Geschmack befriedigen, und Gleichgesinnten sei es gestattet, sich zu gemeinsamer Pflege ihrer Gemütsbedürfnisse zusammen zu schließen. Aber als eine Instanz des öffentlichen Lebens will man derartige Gemeinschaften nicht gelten lassen. Dieser dritten Richtung, die wir als Partei der religiösen Individualisten bezeichnen können, gehört die Bremer Lehrerschaft an, soweit sie sich mit der Denkschrift identifiziert.

§ 2. *Der bisherige Religionsunterricht in den Bremer Schulen.*

Der bisherige Religionsunterricht wird in der Denkschrift (S. 12) durch folgende Ausführungen charakterisiert: »Die bremische Lehrerschaft genoß bisher das stillschweigend gewährte Recht, einen sogenannten objektiven Religionsunterricht zu erteilen. Dieses Recht wurde dahin ausgelegt, daß der Unterricht nichts weiter als Bibelkunde mit anschließender Worterklärung, sowie ethischer oder historischer Belehrung zu bieten hätte; außerdem wurde etwas Kirchengeschichte getrieben. Man erzählte die biblischen Geschichten und gab in dogmatischer Hinsicht die Belehrung, daß sie so oder so, entweder im bibelgläubigen oder in irgend einem freieren, der Auffassung des Lehrers selbst entsprechenden Sinne genommen werden könnten.« Katechismusunterricht wird in Bremen nicht erteilt (S. 15). Trotz der Maßregelungen von Lehrern wegen ihrer Stellungnahme in religiösen Fragen, von denen die Denkschrift redet, scheint sich in Bremen der Druck der Kirche nicht all zu lästig gezeigt zu haben. Die Lehrer haben bei ihrem »objektiven« Religionsunterricht alle erdenkliche Freiheit. Der Stoff ist auf Biblische Geschichte und Kirchengeschichte beschränkt. Es bleibt den Lehrern unbenommen, sich auf eine ethische Ausdeutung des Stoffes zu beschränken, oder spezifisch religiöse Lehren daran zu vermitteln. Diese wiederum können nach dem Belieben des Lehrers, und seiner religiösen Stellungnahme entsprechend, in mehr strengkirchlichem oder dogmatischem Sinne oder nach liberaler Auffassung erfolgen. Also eine geradezu ideale Freiheit in der Behandlung des Stoffes, wie sie wohl selten sein dürfte, genießt die Bremer Lehrerschaft. Ob aber bei dieser individuellen Freiheit der Lehrpersonen ein ersprießliches Zusammenwirken möglich ist, so daß nicht der eine niederreißt, was der andere auferbaut, zumal in der Denkschrift die Heterogenität der Ansichten über religiöse Dinge offen anerkannt wird,

diese Frage noch näher zu erörtern, halten wir für überflüssig.

§ 3. Der erstrebte Sittenunterricht.

Der eigentliche Religionsunterricht ist nach Ansicht der Antragsteller Sache der Kirchengemeinschaften. »Die Erteilung des Religionsunterrichts, soweit die Eltern ihn für ihre Kinder wünschen, wird den einzelnen Religionsgemeinschaften überlassen.« (S. 15.) »Die (durch Beseitigung des Religionsunterrichtes) auf der Unterstufe wegfallenden Stunden könnten dem Anschauungsunterricht zugelegt werden. Auf der Mittelstufe möchte die Lehrerschaft die beiden wöchentlich wegfallenden Stunden am liebsten ganz frei gelassen sehen. Für diesen letzten Vorschlag hat die Lehrerschaft noch ihre besonderen Gründe. Sie wünscht den kirchengläubigen Eltern nicht die Gelegenheit zu nehmen, ihren Kindern beim Prediger oder sonst durch Vermittlung der Kirche dogmatischen Religionsunterricht erteilen zu lassen. Andrerseits möchte sie die Kinder im Interesse ihrer gesunden körperlichen und geistigen Entwicklung davor bewahren, daß sie auf dieser Altersstufe noch über das Maß der jetzigen Schulstunden hinaus geistig in Anspruch genommen werden. Ob die Kirche die betreffenden Stunden wirklich zu einem dogmatischen Religionsunterricht bereits in diesen Lebensjahren benutzen will, ist ihre Sache; für pädagogisch richtig und zweckentsprechend, selbst im Sinne der Kirche, kann die Lehrerschaft es nicht halten. Sollte eine hohe Behörde diese letztere Ansicht der Lehrerschaft teilen, so hat sie es ja in der Hand, die beiden ausfallenden Stunden doch in den Dienst der Schule zu stellen.« (S. 11 f.)

Der Schule soll ein Sittenunterricht verbleiben, der aber nicht — wie bisher — an den Religionsunterricht anzuschließen ist. »Der Sittenunterricht wird ohne den bisherigen Anschluß an den Religionsunterricht weiter erteilt.« (S. 15.) »Ein Sittenunterricht ist vielmehr ohne Zusammenhang mit dem Dogma sehr wohl durchführbar; ja, er wird auf diese Weise planmäßiger und fruchtbarer

gestaltet werden können. Die sittlichen Anschauungen und Grundsätze des bürgerlichen Lebens sind im wesentlichen von metaphysisch-dogmatischen Überzeugungen unabhängig. Sie werden vielmehr durch die natürlichen Lebensbedingungen und die kulturelle Entwicklung eines Volkes bestimmt. Völker und Volksschichten mit verschiedenen metaphysischen Überzeugungen haben im wesentlichen dieselben sittlichen Grundsätze (z. B. Protestanten, Katholiken und Juden in Deutschland); andrerseits haben sich die sittlichen Anschauungen unendlich vertieft und verfeinert, ohne daß die Dogmen der Religionsgemeinschaften der Entwicklung gefolgt wären (man denke an die Ketzerverfolgungen des Mittelalters und an die jetzt verfassungsmäßig gewährleistete Glaubens- und Gewissensfreiheit).« (S. 8.)

Über die nähere Gestaltung dieses Sittenunterrichts erfahren wir folgendes: »3. Der Sittenunterricht wird dabei im weiteren Sinne einer allgemeinen Welt- und Lebenskunde gefaßt, wie sie schon jetzt bei der Behandlung von sogenannten Musterstücken in der Lesestunde vermittelt wird; 4. der Sittenunterricht wird auf der Unter- und Mittelstufe im Anschluß an geistig, sittlich und literarisch hervorragende und im übrigen für die Stufe passende Stoffe der gesamten Weltliteratur erteilt; 5. im Zusammenhang mit diesen Vorschlägen wird über die im Lehrplan der Schulen wegfallenden Stunden wie folgt verfügt: a) auf der Unterstufe (Klasse VIII und VII) werden dem Unterricht Stoffe aus der Märchenwelt und allerlei dem geistigen Fassungsvermögen des Kindes angepaßte und seiner Umwelt entnommene Gegenstände zu Grunde gelegt und nach Art des Anschauungsunterrichts behandelt; b) auf der Mittelstufe (Klasse VI—III) wird der Sittenunterricht im Anschluß an geeignete Stoffe in den Lesestunden (Literaturstunden) erteilt; die beiden wegfallenden Stunden werden den Religionsgemeinschaften zu ihren Zwecken zur Verfügung gestellt; c) die Auswahl der Stoffe wird an der Hand einer planmäßigen Zu-

sammenstellung der beim Sittenunterricht zu berücksichtigenden Momente und Beziehungen getroffen; d) auf der Oberstufe (Klasse II und I) wird ein systematischer Sittenunterricht eingeführt, der sich zu einer allgemeinen Gesetzes- und Verfassungskunde erweitert.« (S. 15 f.) »Wir müssen an dieser Stelle erwähnen, daß ein systematischer, lehrplanmäßiger, auf bestimmte Stunden festgelegter Sittenunterricht, wenigstens soweit die Unter- und Mittelstufe der Schule in Betracht kommt, den Beifall weiterer Kreise der bremischen Lehrerschaft nicht hat. Man fürchtet, daß ein solcher Unterricht leicht denselben trockenen und schematischen Charakter annehmen könnte, den der jetzige Religionsunterricht hat; daß er leicht zu der gleichen Mißachtung der individuellen Veranlagungen und seelischen Bedürfnisse der einzelnen Kinder gelangen könnte, und daß er überhaupt nicht leicht im stande sein würde, das lebendige Interesse jugendlicher Herzen bis ans Ende zu fesseln. Man meint deshalb, dieser Unterricht lasse sich besser in den Lesestunden in derselben zwanglosen Weise an geeignete Stoffe anschließen, wie es schon jetzt bei der Behandlung von sogenannten Musterstücken geschehe. Diese Stoffe könnten dann nach einer planmäßigen Zusammenstellung der Bedürfnisse eines modernen Sittenunterrichts ausgewählt werden, und zwar, wie schon oben angedeutet, aus den Schätzen der gesamten Literatur. Übrigens meint die Lehrerschaft, daß die sittliche Erziehung am meisten und besten durch den Geist und die Art und Weise gefördert werde, wie die Behandlung aller Unterrichtsstoffe in allen Fächern und der gesamte Betrieb des Schullebens gehandhabt werde. Die Lehrerschaft hält deshalb die Ansetzung besonderer Stunden zum Zweck der sittlichen Unterweisung auf der Unter- und Mittelstufe nicht für erforderlich. Auf der Oberstufe ließe sich ein lehrplanmäßiger Unterricht dieser Art eher durchführen, da hier die Behandlung der Rechts- und Verfassungskunde berücksichtigt werden könnte. Aus diesen Gründen wünscht die Lehrerschaft einen systematischen

Sittenunterricht auf der Oberstufe, d. h. im Bereich der beiden letzten Schuljahre.« (S. 11.)

Neben diesem Sittenunterricht wird für die Oberstufe ein Unterricht in der allgemeinen Religionsgeschichte gefordert. (S. 16.) »Es ist übrigens nicht die Absicht, den Kindern die dogmatischen Anschauungen der verschiedenen Religionsgemeinschaften ganz vorzuenthalten. Dazu spielen diese Anschauungen eine zu wichtige Rolle im geistigen Leben weiter Volkskreise. Sie, die Dogmen, wie auch das Wesentliche des Traditionsstoffes, sollen in einem besondern neu einzuführenden Unterrichtszweig, der ‚allgemeinen Religionsgeschichte', ihre Behandlung finden. Die allgemeine Religionsgeschichte würde nicht vor dem siebenten Schuljahr einsetzen und sich übrigens zwar mit allen wichtigeren Religionssystemen der Welt, namentlich aber und vorwiegend mit der christlichen Kirche beschäftigen. Hier würde eine ‚objektive', d. h. wissenschaftliche Form der Darstellung möglich sein. Denn den Gegenstand der Darstellung würden die Dogmen selbst bilden, nicht aber Stoffe und Geschichten, die von vornherein im Sinne eines bestimmten Dogmas geschaffen sind.« (S. 14.)

§ 4. *Gründe für die Abschaffung des bisherigen Religionsunterrichtes.*

Die Gründe, welche die Antragsteller veranlaßten, den bisherigen Religionsunterricht aufzugeben, lassen sich in drei Gruppen bringen: a) Gründe ethischer Art. Ganz im Sinne unserer Zeit nimmt die Denkschrift die Rechte des Individuums mit aller Entschiedenheit wahr. Doch es ist nicht ein schrankenloser Individualismus, der hier vertreten wird. Die Verbindlichkeit der Wissenschaft und die Rechte des Staates, besonders die letzteren, werden mehrfach geflissentlich hervorgehoben.

1. »Der Lehrerschaft ist es in erster Linie darum zu tun, vom Druck der Kirche und von der Last ihres Überlieferungsstoffes befreit zu werden.« (S. 12.) Auch ist es

ihr peinlich, bei der Bürgerschaft in den Verdacht der Unaufrichtigkeit zu kommen. »Die Bevölkerung aber, die den freien Standpunkt der Lehrerschaft sehr wohl kennt, wird von einem für den Lehrer peinlichen Zweifel an dessen Aufrichtigkeit erfüllt.« (S. 8.)

2. Das Christentum sei der freien Entfaltung kraftvoller Persönlichkeiten nicht günstig und entspreche daher den modernen Anschauungen recht wenig. »Wenn z. B. das Christentum, von dem Grundsatz der wesenhaften Minderwertigkeit des Menschen ausgehend, Demut und Selbstentäußerung um ihrer selbst willen predigt, so ist doch dieser Grundsatz niemals, außer in den extremsten Auswüchsen des Mönchs- und Asketentums, durchgeführt worden.« (S. 8.)

3. Der offizielle Religionsunterricht verletzt angeblich das Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit. »Kein Bürger darf vom Staate irgend einem Zwange unterworfen werden, den nicht das Staatsinteresse unbedingt erfordert. Darum darf auch der Schulzwang nicht so weit ausgedehnt werden, daß er die Nötigung zur Teilnahme am Religionsunterricht in sich schließt.« (S. 3.) »Aus allen diesen Gründen sprechen die Kreise, die diesen Anschauungen huldigen, dem Staate das Recht ab, öffentlichen Unterricht im Sinne einer dieser Glaubensrichtungen zwangsmäßig zu erteilen, und empfinden den gegenwärtigen Zustand als eine Beschränkung ihrer verfassungsmäßig gewährleisteten Glaubens- und Gewissensfreiheit.« (S. 7.)

b) Zwischen Religion und Wissenschaft scheint den Antragstellern ein unausgleichbarer Gegensatz zu sein. »Ohne einen bestimmten, ins Gebiet des Übersinnlichen hinübergreifenden (metaphysischen) Vorstellungskreis ist keine Religion denkbar. Von diesen Vorstellungen übersinnlicher Dinge hängt die Weltanschauung des Gläubigen ab.... Diese Anschauungen nun sind es, denen weite Kreise der Bevölkerung nicht mehr zustimmen.... Die kulturelle Entwicklung unserer Zeit, wie sie namentlich

durch die Fortschritte der philosophischen und wissenschaftlichen Bildung herbeigeführt ist, hat beim modern denkenden Menschen die Überzeugung befestigt, daß das erhaltende und lenkende Prinzip der Welt ein einheitliches und ihr selbst innewohnendes (immanentes) ist und nach ewigen Gesetzen (Naturgesetzen) wirkt; daß das Gesetz von Ursache und Wirkung (Kausalgesetz) wohl für den Verlauf der Dinge innerhalb des Weltganzen maßgebend ist, nicht aber die Annahme einer zweiten, unserer sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung entrückten Welt rechtfertigt, die willkürlich und besonders im Zusammenhang mit unserm sittlichen Verhalten sozusagen von außen her in das Getriebe der sinnlich wahrnehmbaren Welt eingreifen soll: kurz, man faßt die Welt in diesem Sinne monistisch auf.« (S. 5 f.)

c) Auch methodische Gründe lassen die Beseitigung des Religionsunterrichtes rätlich erscheinen.

1. Ein Sittenunterricht im Anschluß an den Religionsunterricht leidet, wie die Antragsteller meinen, an Planlosigkeit und entspricht den heutigen Bedürfnissen nicht. »Sodann leidet der Sittenunterricht unserer Schulen infolge des Anschlusses an den Religionsunterricht an einer völligen Planlosigkeit im Sinne unserer heutigen Bedürfnisse. (Übrigens ist dasselbe von diesem Unterricht zu sagen, soweit er sich auf den in den Lesebüchern gebotenen Stoff stützt.) Die verschiedenen Beziehungen, in denen unser sittliches Verhalten sich betätigt, die Beziehungen auf das eigene Wohl, das Wohl andrer Menschen, das Wohl der Angehörigen, auf das Eigentum (das eigene, das der anderen, das des Staates), auf die Freiheit, die Ehre, die Gesetze und Interessen des Staates — alle derartigen Beziehungen finden im biblischen Geschichtsunterricht keine planmäßige Berücksichtigung im Sinne unsrer Zeit. Dies gilt vom Neuen Testament so gut wie vom Alten, wie denn selbst die sittlichen Forderungen der Bergpredigt in ihrer extremen Formulierung keinen eben sehr glücklichen Ausgangspunkt für die sittliche Belehrung

bieten. So wird durch den Religionsunterricht eine planmäßige, den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende sittliche Belehrung geradezu verhindert.« (S. 9 f.)

2. Die biblischen Erzählungen, insbesondere die des alten Testaments liegen dem kindlichen Anschauungskreise völlig fern. »Es ist ein Unding, Kinder in den ersten Jahren des Schulbesuchs mit den Sitten, Gebräuchen und Gedankengängen syrisch-arabischer Beduinen der Vorzeit zu behelligen; es ist ein Unding, sie mit Bibelsprüchen und Gesangbuchversen zu plagen, in denen fast jedes Wort ihnen unverständlich ist, und es raubt ihnen alle Lust und Liebe zur Sache, wenn sie unaufhörlich acht Jahre hindurch dieselben Stoffe aufs neue durcharbeiten müssen. Diese Dinge verleiden ihnen häufig jede Beschäftigung mit religiösen Fragen irgend welcher Art auf Lebenszeit. Diese Gründe haben ebenfalls auch auf orthodoxer Seite vielfach Anerkennung gefunden.« (S. 13 f.)

3. Die Anschauungsweise der Bibel liegt dem kindlichen Gedankenkreise nicht allein fern, sondern die biblischen Erzählungen sind der sittlichen Bildung der Schüler vielfach gefährlich und schädlich. »Ja, eher ist die Anknüpfung der sittlichen Unterweisung an den Religionsunterricht dieser Unterweisung schädlich. Erstens nämlich sind die sittlichen Anschauungen namentlich der Schriftsteller des Alten Testaments unserer Zeit vielfach fremd. Sie sind teilweise nur aus den Kulturzuständen der Zeit zu erklären. Opferdienst, Satzungswesen, Akte der Roheit, Grausamkeit und Zügellosigkeit treten uns vielfach entgegen. Dazu kommt, daß die christliche Kirche viele sittlich verwerfliche Handlungen nicht aus dem historischen Gesichtspunkt, sondern auf Grund ihrer Anschauung vom ‚Heilsplan‘ und vom ‚auserwählten Volke‘ Gottes wertet. Männer wie Jakob, David, Salomo, die nach den Anschauungen unserer Zeit mit den schwersten sittlichen Mängeln behaftet erscheinen, gelten ihr als die Auserwählten des Herrn, und es würde durch die Art, wie unser Religionsunterricht diese Männer würdigen und

ins Licht stellen muß, die ärgste sittliche Verwirrung in den Köpfen der Kinder angerichtet werden, wenn die heranwachsende Jugend die Sache überhaupt ernst nähme und nicht vielmehr ganz gut wüßte, daß diese Dinge ihr nur im Namen einer ihr im Grunde fremden und seltsamen Anschauungsweise aufgedrängt werden.« (S. 9.)

II. Teil.

Kritik der vorgetragenen Ansichten.

§ 5. *Beleuchtung der gegen den Religionsunterricht vorgebrachten Gründe.*

Wohl allgemein hat es Staunen erregt, daß sich die Antragsteller auf *Eucken* berufen.[1]) Denn dessen idealistische Metaphysik ist wie kein anderes philosophisches System nicht nur eine wirksame Apologie der christlichen

---

[1]) Um die Unvereinbarkeit von Religion und Wissenschaft zu erhärten, beruft sich die Denkschrift (S. 5) auf *Eucken* und zitiert einen Passus aus dessen Aufsatz: »Wissenschaft und Religion« in den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« (S. 241): »Ein Reich der Philosophie und der Wissenschaften verkündete schon *Bacon* (1561—1626) mit begeisterten Worten; ein solches Reich ist in Wahrheit durch jahrhundertlange Arbeit entstanden und umfängt heute uns alle mit überlegener Macht. So muß das Christentum eine ungeheure Erschütterung erleiden, wenn es mit der neuen Wissenschaft in Konflikt gerät, in Konflikt nicht bloß hier und da, sondern durch das Ganze der Gedankenwelt, in Konflikt nicht bloß bei den Ergebnissen, sondern in der Gesamtheit des Lebens und Strebens. Kann die Religion die Probe der Wissenschaft nicht bestehen, so wird sie leicht aus dem Kern zu einem schmählichen (im Original heißt es »nebensächlichen«) Anhange des Lebens, ja zu einer leeren Einbildung.« Richtig ist es ja, daß *Eucken* hier den Gegensatz von Wissenschaft und Religion pointiert hervorhebt. Wir dürfen jedoch nicht vergessen, daß der Verfasser hier sein Problem erst einleitet, schon einige Sätze weiter lesen wir: »Sehen wir also, wie sich durch die Gesamtarbeit der Wissenschaft die Lage verändert hat, verfolgen wir, inwiefern das der überkommenen Form der Religion widerstreitet, prüfen wir, ob dieser Angriff über jene Form hinaus auch das innerste Wesen der Religion trifft, oder ob vielleicht auch das härteste Nein schließlich als ein Mittel dazu dienen mag, eine weitere

Religion, sondern die christliche Lehre darf sogar als ein integrierender Teil derselben angesehen werden. Vorzugsweise mit Hilfe dieses Systems hoffe ich die Gründe der Antragsteller zu widerlegen. Der sogenannten »modernen« Weltanschauung des Individualismus soll *Euckens* System der Personalität entgegengestellt werden, um die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes für die Schulen darzutun.

1. Der offizielle Religionsunterricht soll nach Ansicht der Antragsteller das Prinzip der Glaubens- und Gewissensfreiheit verletzen. »Insofern der Staat dieses Prinzip anerkennt, gibt er zu, daß er kein Interesse daran hat, welcher Glaubensrichtung seine Glieder angehören. Damit fällt aber für ihn auch das Recht weg, seinen Angehörigen in den öffentlichen Schulen durch seine bestellten Organe eine bestimmte Glaubensrichtung zu vermitteln.« (S. 4.) Dem können wir nicht zustimmen. Wer von der Notwendigkeit des Religionsunterrichtes überzeugt ist, der kann mit Konsequenz die preußische Bestimmung verteidigen, wonach alle Eltern, auch die Dissi-

---

und wahrhaftigere Gestaltung der Religion herbeizuführen.« Gegen den Schluß seines Aufsatzes, wo der Verfasser sein Problem gelöst hat, charakterisiert er das Verhältnis von Wissenschaft und Religion folgendermaßen: »Die Religion hat unrecht, wenn sie die Wissenschaft der Freiheit beraubt und ihr von sich aus ein Weltbild vorschreibt, das in Wahrheit weit mehr das Werk einer früheren Stufe der Wissenschaft als der Religion selbst ist; sie hat nicht minder unrecht, wenn sie die gewaltige Förderung übersieht, welche die Wissenschaft ihrer eigenen Erweiterung und Verinnerlichung, weniger direkt, als durch die Weiterbildung des Geisteslebens leistet. Die Wissenschaft aber hat unrecht, wenn sie sich zum ausschließlichen Maß des Lebens macht und verkennt, daß sie selbst nicht über ein bloßes Registrieren von Daten hinaus zur inneren Aneignung der Wirklichkeit fortzuschreiten vermag, ohne eine Begründung im Ganzen des Geisteslebens; bedarf nun dieses Ganze zur eigenen Grundlegung wie zur Überwindung der Widerstände einer Wendung zur Religion, so bedarf auch die Wissenschaft der Religion; nur ist wiederum diese Beziehung keine direkte, sondern eine durch das Ganze des Lebens, dem beide angehören, vermittelte.« (S. 280.)

denten, gezwungen sind, ihre Kinder in einer vom Staate anerkannten Religion unterweisen zu lassen. Wie der Staat mit Recht fordern kann, daß den Kindern eine bestimmte Summe von Kenntnissen vermittelt wird, und daß sie nicht in sittlicher Verwilderung aufwachsen, so kann er auch verlangen, daß sie in eine vom Staate anerkannte Religion eingeführt werden. Erst wenn das Individuum für sich selbst verantwortlich ist, mag es der Religionsgemeinschaft auf eigene Verantwortung hin den Rücken wendeu. Wir halten diesen Standpunkt gesetzlich für durchaus korrekt. Dennoch geben wir den Württembergischen Bestimmungen den Vorzug, wenn sie anordnen, »daß Kinder, die in gültiger Weise keiner Religionsgemeinschaft oder einer solchen angehören, für die in öffentlichen Schulen Religionsunterricht nicht erteilt wird, von der Teilnahme am Religionsunterricht zu entheben sind, wenn und soweit der Erziehungsberechtigte dies beantragt.« (S. 5.)

Denn jeder Konflikt zwischen Schule und Elternhaus wegen der Differenz religiöser Überzeugungen ist zu vermeiden. Wie die politischen Parteigegensätze, so sollten auch die religiösen Streitigkeiten von dem kindlichen Gemüte möglichst fern gehalten werden, um den Kindern die gemütliche Ruhe, die für ein kräftiges Gedeihen nötig ist, möglichst lange zu erhalten, um sie nicht zu früh aus dem Jugendparadiese kindlicher Unbefangenheit zu reißen. Deshalb können wir auch nicht billigen, wenn es in der Denkschrift heißt: »Es gibt frei gesinnte Kreise, welche befürchten, daß die Abschaffung des staatlichen Religionsunterrichts die Kinder ganz in die Hände der Geistlichkeit, namentlich der orthodoxen, liefern würde. Aber das würde auch später doch nur da der Fall sein, wo die Eltern es wünschen würden. Solchen Wünschen der Eltern entgegenzutreten, kann aber niemandes Absicht sein. Übrigens würde eine nach freien wissenschaftlichen und ethischen Prinzipien geleitete Schule durch ihre Existenz allein ein gewisses Gegengewicht gegen eine geistliche

Erziehung im allzu engherzigen und intoleranten Sinne bilden. Jetzt dagegen liegt die Sache so, daß die Kirche Gelegenheit findet, mit staatlicher Beihilfe dieses Gegengewicht aus der Welt zu schaffen.« (S. 14.) Die Antragsteller beabsichtigen gewiß nicht ein aggressives Vorgehen gegen die Ansichten der Eltern. Wenn die Schule sich aber ausdrücklich als Gegengewicht gegen eine allzu engherzige geistliche Erziehung fühlt, dann kann der Kampf nicht ausbleiben, und besonders der Kampf, der im Geheimen geführt wird, wirkt auf das Kindesgemüt am verderblichsten. Wir müssen dahin streben, daß Eltern, Lehrer und Schüler sich zu demselben Bildungsideale bekennen. Nur dann ist eine wirkungsvolle erzieherische Beeinflussung der Zöglinge möglich. Aber weder die reine Staatsschule noch die reine Kirchschule kann diese Forderung erfüllen. Wir stehen vielmehr prinzipiell auf dem Standpunkte, daß die Schule die — eigentlich den Eltern obliegende Pflicht des Unterrichts berufsmäßig übernommen hat, und betrachten mit *Dörpfeld* und *Rein* als Schulherrn die zu einer Schulgemeinde organisierte Assoziation von Familien.[1]) Diesen Schulgemeinden soll es unbenommen bleiben, ihre Schule als Simultan- oder als

---

[1]) Über das Familienprinzip lesen wir in *Reins* »Pädagogik in systematischer Darstellung«, Bd. I, S. 538: »3. Gegenüber der bestehenden bureaukratischen Bevormundung muß hervorgehoben werden, daß die Familie unbestritten das ursprünglichste und natürlichste Recht auf Erziehung der Kinder hat. Die Anrechte der Gemeinde, des Staates und der Kirche sind nur indirekte, so bedeutungsvoll sie auch an sich sind. Als hervorragende Vertreter des Familienprinzips sind zu nennen: *Pestalozzi*, *Herbart*, *Wilhelm v. Humboldt*, *Schleiermacher*, *Mager*, *Dörpfeld*. 4. Die Schule kann also nur betrachtet werden als eine Veranstaltung der Familien zu einer gemeinsamen Erziehung der Jugend. Die Genossenschaft von Familien, die eine gemeinsame Schule besitzen, bildet eine Schulgemeinde. 5. Als unmündige Glieder der Familie gehören die Kinder nur mit der Familie einer ethisch-religiösen, einer bürgerlichen und einer politischen Gemeinschaft an. Die Anrechte der Kirche, der bürgerlichen Gemeinde und des Staates können darum nur indirekte sein, so groß und bedeutungsvoll sie auch an sich sein mögen.«

paritätische, als konfessionelle oder als religionslose Schule einzurichten.[1]) Daß dem Staate über alle Schulen das Aufsichtsrecht zusteht und auf die konfessionelle Schule der betreffenden Religionsgemeinschaft ein mitbestimmender Einfluß zugestanden werden muß, erscheint als selbstverständlich.[2]) Soweit ich das Volk kenne, wird es in seiner Mehrheit bei der konfessionellen Schule verbleiben, und mit dieser Tatsache muß auch der freisinnige Pädagoge rechnen, wenn er nicht im Namen der Freiheit die

---

[1]) In dem Aufsatz: »Religion und Schule« in den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« (S. 301) präzisiert *Rein* seinen Standpunkt wie folgt: »Vom Standpunkt der Gewissensfreiheit aus könnte der Streit um die Schule in folgender Weise geregelt werden: 1. Die Glieder der staatlich anerkannten Religionsgesellschaften können zur Gründung von Konfessionsschulen zusammentreten; 2. Familien verschiedener Konfessionen können sich namentlich aus praktischen und nationalen Motiven zur Gründung von Simultanschulen vereinigen; 3. die Dissidenten können Schulen gründen; ebenso einzelne Personen oder Genossenschaften, soweit sie sich über ihre Erziehungsgrundsätze der obersten Schulbehörde gegenüber genügend ausweisen.«

[2]) Wenn wir für die konfessionelle Schule der betreffenden Religionsgemeinschaft die ihr in Preußen verfassungsmäßig zustehenden Rechte gewahrt wissen wollen, so möchten wir doch nicht die sogenannte geistliche Lokalschulinspektion verteidigen. *Rein* grenzt den Einfluß der Kirche auf die Schule folgendermaßen ab: »13. Die religiösen Gemeinschaften erkennen die vollständige Selbständigkeit der auf ihrem Boden erwachsenen Schulgemeinden an. Deshalb verzichten sie auf jedes besondere Recht, insbesondere auf das Aufsichtsrecht über die Schule. 14. Dem Geistlichen ist es gestattet, dem Religionsunterricht in der Schule beizuwohnen. Hat er an demselben bestimmte Ausstellungen zu machen, so berichtet er an seine vorgesetzte Behörde. Diese legt die betreffenden Beschwerden der Schulsynode zur Entscheidung vor. Ein direktes Eingreifen in den Lehrplan und in die Lehrweise des Religionsunterrichts der Schule ist den Geistlichen nicht gestattet. 15. In der Schulsynode ist den Geistlichen Gelegenheit gegeben, ihre pädagogischen Überzeugungen in Bezug auf Lehrplan, Lehrbücher und Lehrweise zur Geltung zu bringen. 16. Der Kirche wird das Recht zugestanden, zu den staatlichen Lehrerprüfungen einen Vertreter zu senden, dem Sitz und Stimme in der Prüfungskommission einzuräumen ist.« (»Pädagogik in systematischer Darstellung«, 1, S. 540 f.)

ärgste Gewissensknechtschaft proklamieren will.[1]) Gewiß ist es in pädagogischer Hinsicht ein schwerer Nachteil, daß ein mehr- und vielklassiges Schulsystem des öfteren in mehrere einklassige sich auflösen wird. Das ist aber nicht zu vermeiden. Wir haben mit den realen Verhältnissen zu rechnen, und die Schüler sind nicht der Schule wegen da, sondern die Schule hat sich als Hilfsanstalt den realen Verhältnissen anzupassen. Daß bei dem Familienprinzip die Gewissensfreiheit wirklich gewahrt bleibt, ist unbestreitbar, jedenfalls mehr als bei der von den Antragstellern erstrebten religionslosen Schule.

Mit anzuerkennender Offenheit haben die Bremer Kollegen es klar ausgesprochen, daß sie weder Fähigkeit noch Neigung haben, den Religionsunterricht weiter zu erteilen. Jeder muß zugestehen, daß Lehrern, die so wenig freundlich über die christliche Religion denken, wie es uns in der Denkschrift entgegentritt, unmöglich der Religionsunterricht belassen werden kann. Wir stimmen

[1]) Bezüglich der konfessionellen Schule gilt noch heute, was *Dörpfeld* vor nahezu vier Jahrzehnten schrieb: »Das Volk, und zwar das evangelische so gut wie das katholische, will sich seine konfessionelle Schule nicht nehmen, auch nicht einmal gefährden lassen; dafür braucht die Geistlichkeit nicht viel zu agitieren. Das wissen wir Lehrer, die mitten im Volke leben, nur zu gut. Nur die politischen Zeitungsschreiber wissen es nicht, weil sie sich meist bloß um den Teil des Volkes bekümmern, der in den Wirtshäusern und Massenversammlungen anzutreffen ist.« (Werke IX, S. 325.) *Paulsen* dürfte unsere heutige schulpolitische Lage richtig beurteilen, wenn er schreibt: »Die Bremer sollten sich durch den engen Kreis ihrer Erfahrungen darüber nicht täuschen lassen, daß es in deutschen Landen zur Zeit nicht an sehr zahlreichen Familien, in der Stadt und auf dem Lande, fehlt, die einer religionslosen Volksschule entschieden den Rücken kehren würden. So könnte also ein Versuch die Religion aus der öffentlichen Schule zu beseitigen, leicht den unerwarteten Erfolg haben, den ‚religionslosen' Lehrer aus der Schule zu beseitigen. Das nachbarliche Holland und seine Erlebnisse seit der Austreibung der Religion aus der Volksschule können der Bremer Lehrerschaft einige Winke geben über die paradoxen Wirkungen antireligiöser Politik in der Schule.« (Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes. 34. Jahrg. 1905/06. Heft 2. S. 48.)

Schian zu, der in der »Christlichen Welt« den Vorschlag macht, daß der Religionsunterricht für den Lehrer kein Zwangsfach sein dürfe. Denn man kann von dem Lehrer, wenn er mit 20 Jahren sein Amt antritt, nicht erwarten, daß er die religiösen Zweifel und Bedenken schon überwunden hat. Zwar weiß ich, daß zweifelnde Religionslehrer selbst von streng-kirchlich gerichteten Inspektoren mannigfach zarte Rücksichten in betreff der Stoffbehandlung erfahren. Doch das ist nur ein Notbehelf für den Werdenden. Wer in seiner geistigen Entwicklung sich soweit konsolidiert hat, daß er zu der Überzeugung kommt, die religiöse Unterweisung in der geforderten Weise nicht erteilen zu können, der sollte vom Religionsunterricht entbunden werden. Es verbliebe unter den Lehrern eine genügende Zahl, die den Religionsunterricht gern übernähmen, auch in Bremen. Sagt doch die Denkschrift selbst: »Wir sehen bei dieser Erklärung noch ganz von dem Umstande ab, daß es unter der Lehrerschaft auch manche im konfessionellen Sinne gläubige Elemente gibt, auf die sich die ganzen hier unmittelbar in Betracht kommenden Ausführungen überhaupt nicht beziehen können.« (S. 6.)

Unverkennbar und unbestreitbar ist auch in der deutschen Lehrerwelt ein gewisser Hang zum Radikalismus und zwar in einem Umfange, wie er uns bei keiner anderen Beamtenkategorie entgegentritt. Kleinlich und ungerecht wäre es, dafür das einzelne Individuum verantwortlich zu machen. Wir suchen vielmehr den Grund dieser Erscheinung in der jetzigen Vorbildung der Lehrer. Wie in der Antike die Verwunderung der philosophische Grundtrieb war, so ist es seit *Descartes* der methodische Zweifel. Diesem korrelativ ist für die Entfaltung einer Persönlichkeit die Möglichkeit einer hypothetischen Negation aller Kulturwerte durchaus nötig. Im Leben eines jeden Menschen muß eine Zeit kommen, wo die autoritativ überlieferte Gedankenwelt in Stücke geht, und wo er sich in der eigenen Brust eine neue Welt selbsttätig

auferbaut. Das ist dann die Geburtsstunde der Persönlichkeit. Diese Umwandlung vollzieht sich meist nicht ohne schwere Erschütterungen des Gemütes, wie das *Goethe* in seinem »Faust« so ergreifend zu schildern weiß. Wie jener methodische Zweifel von dem pyrrhonischen wohl zu unterscheiden ist, so darf selbstverständlich die hypothetische Negation nicht mit einem konsolidierten Radikalismus verwechselt werden. Der akademisch Gebildete hat diese Möglichkeit einer universellen Negation während seiner Universitätszeit. Neben eine durch nichts beengte persönliche Freiheit der Meinungen, neben eine fast unbeschränkte Selbstbestimmung in der Wahl seiner Lehrfächer und Lehrer tritt als Gegengewicht der Lehreinfluß der gediegensten wissenschaftlichen Durchbildung. Daß unsere Studentenwelt heute radikal ist, und wohl auch immer gewesen ist, wird gewiß kein Einsichtiger bestreiten. Wollte man nur die politisch radikalen Äußerungen derjenigen Studenten sammeln, die später mit dem Charakter eines Geheimrates sicherlich die sorgfältigsten Hüter der staatlichen Autorität werden, so würde der ruhige Bürger gewiß erschrecken. Doch in den seltensten Fällen verharrt der Student in dem absoluten Radikalismus. Durch das entschiedene Nein klingt alsbald, zuerst zwar noch ein leises, mit vielen Einschränkungen umsäumtes freudiges Ja, das immer stärker wird. Und zuletzt dämmert die Erkenntnis, daß die bisherige Kulturentwicklung gar nicht so verfehlt ist, wie sie vor wenig Semestern noch erschien. Das beste aber, was ein Student aus seiner Studienzeit mitbringen kann, sind gewisse Grundüberzeugungen, die nicht von jedem Wind der Meinungen, die nicht von jeder Strömung des Tages, die mit einigem agitatorischen Geschick vorgetragen und geleitet wird, hinweggeschwemmt werden können.

Wie ist es nun aber mit dem Lehrerstande? Auf dem Seminar ist der Unterricht so schülermäßig, daß auch bei der geschicktesten Methode, bei der sorglichsten Berücksichtigung der Individualität von einer Heraus-

arbeitung der Persönlichkeit nicht die Rede sein kann um so weniger, als bei dem Internatswesen die Zucht vielfach eine militärisch strenge und oft eine moralisch enge ist. Dann tritt der junge Mann ins Leben. Zu dem geschwellten Gefühle der bisher unbekannten Freiheit kommt die Bürde eines verantwortungsvollen Amtes. Glücklich derjenige, der einen väterlichen Freund findet, der auf alle Regungen des erwachenden selbständigen Denkgeistes mit liebevollem Zartsinn eingeht, über die oft unreifen Denkprodukte gern diskutiert, ohne schulmeisterliche Autorität für sich zu beanspruchen, ohne den Partner für eine bestimmte Weltanschauung oder gar für eine bestimmte politische Partei gewinnen zu wollen. Wehe dem aber, der für jede freie Meinung von seinem Vorgesetzten gleich zur Verantwortung gezogen und mit dem strengen Maßstabe des Herkömmlichen und der bureaukratischen Bestimmungen gemessen wird. Wollen wir uns wundern, wenn der Mann zu dem Bestehenden sich in Opposition gedrängt fühlt? In vielen Fällen wird der Lehrer aus dem schneidenden Nein nicht herauskommen. Jedenfalls hat er es viel schwerer als der akademisch Gebildete, eine positiv gerichtete Weltanschauung sich zu bilden und eine wahrhafte Persönlichkeit zu werden. Eine Reform der Lehrerbildung erscheint uns dringlich. Jede Reform aber, die — wie bisher — keinen Raum hat für eine hypothetische Negation, ist verfehlt.

2. Wenn die Antragsteller der Bibel eine »eigene Art von Genialität« zuerkennen, weil dieselbe nun »zweitausend Jahre die Kulturwelt in bedeutsamer Weise beeinflußt« habe,[1]) so wundert man sich, daß nunmehr, nachdem

---

[1]) Über die Bibel lesen wir in der Denkschrift: »Was den allgemein geistigen, sittlich und literarischen Wert der hervorragendsten biblischen Stoffe und Stellen betrifft, so ist es selbstverständlich, daß die schriftlichen Dokumente einer Weltanschauung, die nun zweitausend Jahre die Kulturwelt in der bedeutsamsten Weise beeinflußt hat, Beweise einer ihr eigenen Art von Genialität enthalten müssen. Hierzu kommt die meisterhafte, vielfach schöpferische Verdeutschung Luthers.« (S. 14.)

dieses alte und ehrwürdige Buch seit dem Bestehen der Volksschule erstes und wichtigstes Schulbuch gewesen, plötzlich beiseite geschoben oder doch wenigstens sein Einfluß auf ein Minimum reduziert werden soll. Diese Maßnahme begründet man mit folgenden Worten: »Doch so glänzend, tief und genial viele Aussprüche der Bibel sein mögen, so sind sie aus eben diesem Grunde häufig nichts für Kinder. Aber auch im Leben der Erwachsenen haben sie nicht die Bedeutung, die mancher ihnen im ersten Augenblick beimessen mag. Sittliche Lebensführung und Pflichterfüllung des einfachen Bürgers, wie der Staat sie verlangen muß, bauen sich nicht auf Bibelsprüchen auf, ebensowenig wie auf den Aussprüchen unserer Klassiker, die dem einfachen Manne auch nicht geläufig sind. Wobei sich obendrein nicht leugnen läßt, daß unsere sittliche Lebensführung viel mehr von dem altklassischen Menschheitsideal, in dessen Sinne auch *Goethe* und *Schiller* dichteten, bestimmt wird, als von der Entsagungslehre des reinen Christentums. Geniale Worte und Aussprüche sind eben geistige Nahrung für Augenblicke der Sammlung und Erhebung, und die einfachen Männer werden solche Worte suchen, soweit ihnen nur Zeiten der Sammlung und Erhebung hinreichend gegönnt sind und ihre geistige Bildung hinreichend gefördert ist: sie werden sie suchen in der Bibel so gut wie in anderen klassischen Werken — wenn anders ihnen die Bibel nicht einst durch den Zwangsunterricht der Schule verekelt und verdächtig gemacht worden ist.« (S. 14 f.) So anfechtbar uns diese Ausführungen erscheinen, so wollen wir doch nur zwei Punkte beanstanden: a) Die sittliche Lebensführung soll sich nicht auf Bibelsprüchen auferbauen; b) dieselbe werde von dem altklassischen Menschheitsideal mehr bestimmt als von der Entsagungslehre des Christentums.

a) Daß man trotz guter und richtiger Ansichten in seinen Handlungen völlig fehl greifen kann, dafür sind uns die Antragsteller ein redendes Beispiel. Durchaus

glaubhaft erscheint es auch, daß manche schwere Verbrecher eine umfassende Bibelkenntnis besessen haben, die aber nicht im stande war, sie vor ihren Schandtaten zu bewahren. Das Wissen des Guten verbürgt gewiß noch nicht ein sittliches Handeln. Was sagt das aber gegen die Bibel und ihre Benutzung in der Schule! — Wenn wir eine Erfahrung gemacht haben, so werden wir uns freuen, sie auch bei andern bestätigt zu finden. Gar oft wird ein Gedanke, der noch etwas unklar und verworren im Halbdunkel des Bewußtseins liegt, bei der Lektüre durch irgend einen verwandten Gedanken oder im Gespräch durch irgend eine Äußerung plötzlich zur vollen Klarheit gebracht. Lieb wird es uns auch sein, für einen uns wert gewordenen Gedanken eine schöne Einkleidung zu finden. Die Sprichwörter, diese Philosophie der Gasse, die Dichter mit ihren unsterblichen Werken, diese geborenen Seelenkenner, diese urwüchsigen Prediger praktischer Lebensweisheit, die Denker mit ihren geschlossenen Systemen, deren Gedanken sich weit über ein zuständliches Meinen zu einer Gegenständlichkeit, ja zu einer Eigenständlichkeit erheben, und nicht zuletzt die Bibel in *Luthers* vielfach »schöpferischer Verdeutschung« bieten sich uns zu diesem Zwecke an. Haben wir selbst noch keine festgegründete Weltanschauung, so wird der Gedanke in der fremden seine Verankerung finden. Haben wir uns aber schon eine eigene gebildet, so gewinnen wir an der fremden eine doppelte Stütze. Deshalb wollen wir in der Schule trotz Einwendung der Antragsteller dabei bleiben, für die gewonnenen Resultate des Unterrichts, mögen sich dieselben auf die Lebensweisheit oder auf die Lebensführung beziehen, nach einer klassischen Form zu suchen. Die Sprüche der Bibel, Stücke der Bekenntnisschriften und Verse der geistlichen Poesie, sowie Aussprüche unserer Klassiker, sind dazu für die Disziplinen der Geisteswissenschaften am besten geeignet. Sehr oft gewähren sie im Leben — wie durch mannigfache Erfahrungen bezeugt wird — Trost im Unglück und

auch angemessenen Ausdruck der Freude in den Tagen des Glückes. Zugestanden soll allerdings werden, daß in unserer Zeit, wo die Zeitung die oft einzige geistige Nährquelle auch des einfachen Mannes geworden ist, und der Stammtisch, die Vereine und Versammlungen als die frequentiertesten Bildungsstätten erscheinen, man zu selbsteigenem tieferen Nachdenken keine Zeit mehr zu haben scheint, und die Verbreitung und Bedeutung der geistlichen und profanen Poesie, sowie des prosaischen Schriftentums im Leben des Volkes entschieden abgenommen hat. Da es der Schule aber nicht darauf ankommen kann, oberflächliche Räsoneure zu bilden, die über alle und noch einige Dinge zu schwätzen verstehen, so hat sie keinen Anlaß, aus der angeführten Erscheinung des Tages ihre Stellung zur Bibel und Poesie zu ändern.

b) Das altklassische Menschheitsideal soll unser sittliches Leben mehr bestimmen als die Entsagungslehre des reinen Christentums. — Ob es zulässig ist, *Goethe* und *Schiller* einseitig zu Vertretern des antiken Menschheitsideals zu machen, soll unerörtert bleiben. Jedenfalls erscheint die Behauptung mehr als gewagt. Doch überlassen wir diese Frage dem Literarhistoriker. Im übrigen erscheint uns die Gegenüberstellung der Antike und des Christentums verfehlt. Beide stehen nicht im kontradiktorischen Gegensatze. — Was Einfluß auf unser sittliches Verhalten gewinnen kann, ist Sache des einzelnen, ist aber nicht abhängig von den objektiven Werten. Was unser Lebensideal werden soll, ist unsere eigene Tat. Deshalb können wir mit den Antragstellern darüber nicht streiten, wenn sie für ihre Person sich auf die Antike beschränken wollen. Übrigens ist das antike Menschheitsideal nicht so einheitlich geschlossen, wie es nach der Denkschrift erscheinen könnte. Denken wir nur an den Epikureismus und an den Stoizismus. Beide wirken noch bis heute und hätten wegen ihrer unvereinbaren Gegensätzlichkeit doch irgendwie auseinander gehalten werden sollen. Zugestehen wollen wir, daß in einem gewissen

Lebensalter der Stoizismus der menschlichen Gemütslage sehr adäquat ist. Der Jüngling, der sich mit immer steigerndem Kraftgefühl hinausstürzen möchte in den Strom des Lebens, der »eine Armee in seiner Faust fühlt«, der tätige Mann, der mitten im Kampfe des Lebens steht, wird sich von der strengen Pflichtenlehre des Stoizismus immer imponieren lassen, und an dem stoischen Weisen mit seiner kaltblütigen Entschlossenheit immer gern emporschauen. Wem imponierte nicht das stolze Wort: »Und mag die Welt in Stücke gehen, so sollen ihre Trümmer einen unerschrockenen Mann treffen.« Aber »in den Ozean schifft mit tausend Masten der Jüngling; still auf gerettetem Brot, treibt in den Hafen der Greis«. Das Leben hält keinem, was es versprach. *Goethe*, der doch vom Glücke ganz außergewöhnlich begünstigt erscheint, — von der Natur mit reichen geistigen Gaben ausgestattet, erlangte er ein ehrenvolles Amt und gewann einen derartigen Einfluß auf seine Zeitgenossen, daß man dieser Epoche seinen Namen verliehen hat, — sagte doch am Schlusse seines langen und gesegneten Lebens, daß er nicht vier Wochen reinen Glückes genossen habe. Für das Greisenalter mit seiner Resignation, mit seiner Sehnsucht nach dem stillen Frieden gewährt die Religion den rechten Halt. In ganz anderer Weise ist das Kindesalter mit seinem naiven Glauben der Religion kongenial, spricht doch Jesus — so psychologisch wahr — den Kindern die erste Anwartschaft auf das Himmelreich zu. Wie das Kindesgemüt zu einer bestimmten Zeit mit innerer Notwendigkeit zur Wunderwelt des Märchens sich hingedrängt fühlt, so müßte es geradezu verkümmern, wollten wir ihm die Schätze der christlichen Religion vorenthalten. Was wäre die Kindheit z. B. ohne das freundliche Weihnachtsfest mit seiner lieblichen Umrahmung durch die wunderbaren biblischen Erzählungen. — Vielleicht wird man einwenden, daß aus der Denkschrift ein Streben nach Beseitigung der Religion aus dem Volksleben nicht hervorgehe. Wir meinen aber, daß sich das als not-

wendige Konsequenz aus der dort vertretenen »modernen Weltanschauung« ergibt, was weiter unten dargelegt werden soll. Hier sei nur bemerkt, daß psychologische Gründe den Religionsunterricht in der Schule nicht nur rechtfertigen, sondern sogar fordern. Damit erledigt sich für uns auch der Einwand, daß der biblische Stoff den Kindern fern liege. *Natorp* hat recht, wenn er schreibt: »Die Vorstellungswelt der Bibel trägt einen Zug von volkstümlicher Verständlichkeit ähnlich wie in anderer Richtung die des Märchens, nicht bloß trotz der Abweichung vom Alltäglichen und Wohlbekannten, sondern zum Teil gerade dank dieser Abweichung, denn die uns umgebenden Verhältnisse sind nicht einfach, sondern weit über die Fassungskraft des Kindes hinaus kompliziert.« [1])

Zu demselben Ergebnis kann uns auch eine historische Erwägung führen. Selbst wenn wir zugestehen müßten, daß die christliche Religion eine Illusion sei, und die westeuropäische Kulturwelt sich in einem zweitausendjährigen Irrtum befunden hätte, so müßten wir doch am Religionsunterricht festhalten, weil die heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse und ihr geschichtliches Werden ohne Bekanntschaft mit der christlichen Religion und ihrer Geschichte gar nicht verstanden und gewürdigt werden können. Diesen Gedanken, den auch *Paulsen* mit so großer Entschiedenheit der Denkschrift gegenüber hervorhebt, [2]) erkennen die

---

[1]) *Natorp*, Religionsunterricht oder nicht? Bemerkungen zur Denkschrift der Bremer Lehrerschaft. Separatabdruck aus: »Deutsche Schule«, Heft 1. — S. 17.

[2]) *Paulsen* hat sich in dem »Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes«, 34. Jahrg., 1905/06, Heft 2 geäußert. Dort heißt es S. 46: »Es gibt in unserm geistigen Leben, auch dem der Gegenwart, keinen Punkt, groß genug, den Finger darauf zu setzen, zu dessen Verständnis nicht die geschichtliche Kenntnis des Christentums und seiner literarischen Denkmäler erforderlich wäre: selbst *Haeckel* und *Nietzsche*, die die Denkschrift erwähnt, hängen daran, wie der Antichrist am Christ hängt. Oder man nehme unsere Literatur und Philosophie, *Lessing* und *Kant*, *Schiller* und *Goethe*, oder

Antragsteller selbst an. Sie schreiben: »Insofern religiöse und philosophische Vorstellungen einerseits, sittliche Anschauungen andrerseits demselben geistigen Nährboden entwachsen, ist allerdings ein gewisser innerer Zusammenhang nicht zu leugnen. Doch macht dieser Umstand für die Interessen des Staates nichts aus.« (S. 8.) Man sollte meinen, diese Ansicht allein schon hätte die Antragsteller von ihrem Beginnen abhalten sollen. Sie suchen sich aber dieser Konsequenz dadurch zu entziehen, daß sie die Schule als reine Staatsanstalt fassen, was in Deutschland weder der historischen Entwicklung noch der heutigen Schulverfassung entspricht. Aber wenn wir die Schule auch als reine Staatsanstalt nehmen, so kann die Entfernung des Religionsunterrichtes nur durch einen Bruch mit der kulturellen Entwicklung und durch einen drückenden Gewissenszwang für weite Kreise des Volkes ermöglicht werden, wenn man nicht dem privaten Schulwesen weitesten Spielraum gewähren will. Alsdann aber würde sich neben der reinen Staatsschule sicherlich die reine Kirchschule entwickeln, und schwerlich dürfte bei ungehemmter, freier Entfaltung die erstere das Feld behaupten.

3. Manchen biblischen Personen sollen so schwere sittliche Mängel anhaften, daß deren Vorführung und Behandlung in der Schule nicht nur bedenklich, sondern sogar sittlich gefährlich sei für die Schüler. Ähnliche Bedenken sind, wenn auch nicht in gleicher Schärfe, auch gegen andere Stoffe, z. B. gegen den Thüringer Sagenstoff, laut geworden. Wir können sie aber nicht teilen. Wir glauben vielmehr, daß es ein Vorzug und ein Beweis für die psychologische Wahrheit der Bibel ist, wenn sie

---

man nehme die Malerei und Plastik, die Architektur und Musik: ohne geschichtliche Kenntnis des Christentums als der großen historischen Lebensform der abendländischen Völkerwelt ist an keinem Punkt der Zugang möglich. Und selbst die politische Geschichte ist in weitestem Umfang an der Geschichte des Christentums und der Kirche orientiert, bis herab auf die Gegenwart.«

nur einen sittlichen Übermenschen kennt, nämlich Jesus von Nazareth. Allen anderen biblischen Personen haften aber dieselben sittlichen Mängel an, die wir auch an uns heute noch beobachten können. Uns erscheint es völlig verfehlt, wollten wir in der Schule die sittlichen Idealgestalten als reine Tugendbolde zeichnen. Das wäre ebenso töricht, wie wenn man aus falsch verstandenem Patriotismus unsere Herrschergestalten mit der Aureole eines Heiligenscheines den Kindern vorführen wollte. Richtig ist allerdings, daß man bei der Behandlung sittlicher Mängel, deren Berücksichtigung in der Schule uns als durchaus notwendig erscheint, vorsichtig sein soll. Eine sorgliche Auswahl in diesem Betracht ist nötig. Sollten in dem Lehrplan der Bremer Schulen sich wirklich biblische Geschichten finden, die zu vorstehenden Bedenken berechtigten Anlaß geben, so wird m. E. die behördliche Instanz, die sich hat bereit finden lassen, den Katechismusunterricht zu streichen, gewiß auch hier ein offenes Ohr haben. Aber eine Berechtigung zu einem Antrage auf Abschaffung des Religionsunterrichtes läßt sich daraus nicht ableiten.

4. Ein Sittenunterricht im Anschluß an den Religionsunterricht erscheint den Antragstellern als planlos, weil die Bibel den heutigen Lebensverhältnissen nicht mehr entspreche. Nun ist die Bibel kein Sittenkodex, geschweige denn eine moralische Kasuistik für unsere Zeit, sondern ein Sammelwerk religiöser Klassiker. Wäre darin auch keine einzige Moralvorschrift für unsere heutige Zeitlage enthalten, so würde sie von ihrem eigentlichen Werte auch nicht im geringsten einbüßen. Doch die Sachlage ist keineswegs derart. Im Dekalog, in der Bergpredigt und in den paulinischen Briefen finden sich Sittenregeln, die kein Volk vergessen darf, wenn es nicht in schwere Erschütterungen geraten soll. Deshalb müssen sie als Grundideen in jeder Ethik sich finden. Selbstverständlich müssen diese ethischen Wahrheiten den Verhältnissen der

Zeit angepaßt werden. Wie das geschehen kann, dafür haben wir in *Luthers* großem und kleinem Katechismus ein klassisches Beispiel. Diese Ansicht hat aber die Anerkennung von absoluten sittlichen Werten zur Voraussetzung, welche die Antragsteller bei ihren relativistischen Neigungen allerdings kaum anerkennen werden. Mit dem Relativismus aber wollen wir uns weiter unten auseinandersetzen.

5. Der herkömmliche Begriff der Inspiration ist den Antragstellern anstößig, weil sie ihn mit dem Entwicklungsgedanken der modernen Weltanschauung für unverträglich halten, und glauben, ihn modernisieren zu müssen. Nun gibt es aber verschiedene Entwicklungsbegriffe. *Eucken* unterscheidet deren drei, *Rickert* hat sogar sieben, und aus der Denkschrift ist nicht ersichtlich, wie der Begriff des Entwicklungsgesetzes gefaßt werden soll. Auch widerspricht der Entwicklungsgedanke der christlichen Religion durchaus nicht. Im Gegenteil ist er gerade in der mittelalterlichen Kirchenlehre, z. B. bei Augustin, zuerst völlig klar entwickelt worden. Vermutlich meinen die Antragsteller den empirisch-biologischen Entwicklungsgedanken, der das Geistesleben zu einem Anhang des Naturlebens degradiert. Alsdann würden wir allerdings entschieden dagegen Stellung zu nehmen haben. Da die Antragsteller aber ihre Solidarität mit dem Naturalismus ausdrücklich ablehnen, so müssen wir an dieser Stelle eine nähere Erklärung abwarten, ehe wir eventuell in eine Polemik eintreten können. — Über den Begriff der Inspiration ist in der Denkschrift zu lesen: »Diese vom Einheits- und vom Entwicklungsgedanken beherrschte Denkweise hat namentlich auch eine besonders geartete Stellung zur Inspirationslehre im Gefolge. Insoweit der Begriff der Inspiration bei einer monistischen Weltanschauung überhaupt aufrecht erhalten werden kann, wird sie erstens als einheitlich und zweitens als dem Entwicklungsgesetz unterworfen betrachtet. Man nimmt also an, daß sie nicht nur bei verschiedenen Völkern oder

Volksschichten mit verschiedener metaphysischer Überzeugung, sondern auch bei allen genialen Naturen, mag ihr Genie rein religiöser oder allgemein geistiger Art sein, von derselben Beschaffenheit und relativen Bedeutung ist. Man verwirft demgemäß den Unterschied zwischen »geistlich« und »weltlich« und betrachtet beispielsweise die Entstehung, die Geschichte und die literarischen Dokumente des Christentums unter demselben Gesichtswinkel, wie einen anderen weltgeschichtlichen Vorgang und seine historischen Belege auch. Überhaupt räumt man den geistig hervorragenden Erzeugnissen der religiösen Bekenntnisliteratur keinen grundsätzlichen Vorrang vor geistig und sittlich gleich hochstehenden Werken des sogenannten weltlichen Schrifttums ein.« (S. 6 f.) Wir stellen dieser Ausführung die Äußerung eines akademischen Bekenntnisfreundes *(Cremer)* gegenüber[1]: »Die Inspiration ist das Gegenteil von Aufhebung der menschlichen Selbständigkeit, — vielmehr Stärkung derselben; sie ist nicht Herablassung zu menschlicher Eigenart, sondern Heiligung bezw. Umwandlung derselben, damit die Person in ihrer Eigenart selbständig eintrete für Gottes Werk und Willen. Die Inspiration liegt weder außerhalb des Kreises christlicher Erfahrung, noch steht sie außerhalb des Zusammenhanges aller sonstigen Wirksamkeit des Geistes.« Der Gegensatz zwischen beiden Äußerungen erscheint nicht unüberbrückbar. Besonders in zwei Punkten kommen sie sich inhaltlich ziemlich nahe. a) Beide knüpfen die biblischen Dokumente an besonders begabte, religiöse Persönlichkeiten. Die Denkschrift redet von dem religiösen Genie, und *Cremer* betont ausdrücklich, daß die Selbständigkeit der inspirierten Persönlichkeit nicht aufgehoben werde. Die Wirksamkeit des heiligen Geistes ist also auch für letzteren nicht ein mystisches Fluidum, das

[1]) Der angeführte Passus über die Inspiration rührt her von *Cremer*, weiland Theologie-Professor in Greifswald und findet sich in *Haucks* Realencyklopädie für protestantische Theologie. Bd. 9. 3. Aufl. (1901). S. 203.

den Menschen gleichsam von außen anweht und ihn plötzlich zu einem besonderen Werkzeug Gottes macht. b) Beiderseits wird der Zusammenhang der religiösen mit aller sonstigen Wirksamkeit des Geistes ausdrücklich hervorgehoben. *Cremer* wird zwar im Gegensatz zu den Antragstellern einen Vorrang der Bibel vor dem profanen Schrifttum behaupten. Daß die Bibel einen eigentümlichen Charakter hat, ist unbestreitbar; ob darin aber ein Vorzug liegt, hängt von der Schätzung der Religion ab. Jedenfalls ist das Zusammentreffen der beiderseitigen, einer ganz verschiedenen geistigen Unterlage entsprossenen Ansichten über Inspiration interessant. Wenn auch bei näherer Auseinandersetzung die klaffende Differenz der beiden Weltanschauungen sicherlich hervortreten würde, so brauchte sich doch die von den Antragstellern so prononziert betonte moderne Weltanschauung nicht überall zu der alten in völlig unversöhnlichem Gegensatze zu fühlen.

Der Begriff der sogenannten Verbalinspiration wird in der evangelischen Theologie und Kirche von keiner Seite mehr verteidigt. Deshalb ist es auch unverständlich, wenn die Antragsteller schreiben: »Die angeblich auf übernatürlichem Wege inspirierten Mythen und Sagen des Alten Testaments tragen unverkennbar den Stempel der wissenschaftlichen und philosophischen Bildungsstufe der damaligen Zeit, während es für ihre übernatürliche Eingebung vielleicht etwas beweisen würde, wenn ihre Verfasser etwa die Umdrehung der Erde um die Sonne ohne irgend welche wissenschaftlichen Unterlagen voraus erkannt hätten. Man ist demgemäß der Meinung, daß die metaphysischen Vorstellungen und die damit verwandten Überlieferungen der herrschenden Religionssysteme, deren Ursprünge Tausende von Jahren zurückliegen, in wesentlichen Stücken dem Wissen und Denken unserer Zeit nicht mehr entsprechen.« (S. 7.) Daß die biblischen Erzählungen das Gepräge ihrer Zeit haben, wird von niemand bestritten. Wenn aber die Antragsteller von diesen

Erzählungen, um deren supranaturalen Charakter zu erweisen, die Lösung naturwissenschaftlicher Probleme ohne die nötigen wissenschaftlichen Unterlagen erwarten (z. B. die heliocentrische Weltansicht), so muß das befremden, und ist für die Beurteilung des Lehrerstandes tief bedauerlich. Daß die Bibel kein naturwissenschaftliches Werk sein will, ist so selbstverständlich, daß man darüber kein Wort verlieren sollte. — Wenn die Antragsteller meinen, daß die herrschenden Religionssysteme (also nicht bloß das Christentum), weil deren Ursprünge Tausende von Jahren zurückliegen, in wesentlichen Stücken dem Wissen und Denken unserer Zeit nicht mehr entsprechen, und zwar das Christentum in einem Umfange, daß es Zeit sei, den christlichen Religionsunterricht aus der Schule zu entfernen, so glauben wir, den springenden Punkt zu treffen, an dem sich die Geister scheiden. Sich als moderne Menschen fühlend, verhalten sich die Antragsteller dem Herkömmlichen gegenüber ablehnend. Sie wollen nicht hinein in das Joch der alten Formen. Die Religionssysteme sind ihnen in wesentlichen Stücken veraltet. Nicht die mehr oder minder anthropomorphe Form der Religion ist ihnen anstößig, sondern die zeitüberlegenen, ewigen Werte sind es, die sie ablehnen. Ihnen fehlt das historische Denken, der Sinn für die geschichtlichen Werte. Den Begriff des Heiligen lehnen sie vollbewußt ab, mit der christlichen Religion haben sie anscheinend ganz gebrochen. Der Begriff des Sittlichen ist ihnen, vielleicht unbewußt, entglitten. Auch der Begriff des Wahren wird folgen, ebenso wie der des Rechts und des Staates, den sie jetzt noch so prononziert betonen.

Wenn die Antragsteller fortfahren: »Auch genießen sie (die metaphysischen Vorstellungen der Religion) keineswegs selbst innerhalb der kirchlich-gläubigen Kreise allgemeine und übereinstimmende Anerkennung. Denn da sie zugestandenermaßen nicht vernunftgemäß beweisbar sind, so bekämpft eine Konfession die Glaubenssätze der andern; ja nicht einmal die Theologen derselben Kon-

fession sind sich untereinander einig« (S. 7), so halten sie anscheinend den *Consensus communis* für durchaus nötig, wenn für den Menschen die Religion eine allgemein verbindliche Kraft haben soll. Dazu wird dieser Begriff in einem Umfange gefaßt, daß nicht — wie früher — schon die universelle Tatsache der Religion genügt, um ihre Wahrheit zu erhärten, sondern sogar völlig inhaltliche Übereinstimmung gefordert wird. Bei der psychologistischen Denkweise der Antragsteller ist uns das ganz erklärlich. Doch wer sich auch nur einigermaßen mit der Philosophie vertraut gemacht hat, fühlt sich durch diese Art der Beweisführung um 200 Jahre zurückversetzt und wird an *Leibniz contra Locke* erinnert. Aber hat denn *Kant* umsonst gelebt mit seiner Begründung der transzendentalen Methode? Übrigens herrscht der *Consensus communis* auch nicht in der Wissenschaft, nicht einmal in der »exakten« Naturwissenschaft. Selbst die für die Technik so wichtige mechanische Naturauffassung wird nicht von allen Gelehrten anerkannt. Ihr kann man die durch *Comte* begründete Hierarchie der Wissenschaften entgegenstellen. Daß das Phänomen des Lebens Wirkung einer Anzahl chemischer und physikalischer Gesetze sei, hielt die Naturwissenschaft für ausgemacht, und der mystische Vitalismus *Schelling*scher Naturphilosophie galt für endgültig beseitigt, da taucht plötzlich im Schoße der Naturwissenschaft selbst eine neovitalistische Richtung auf. *Meinong* verkündete vor Jahren, daß die Akten in Sachen des Determinismus *contra* Indeterminismus geschlossen, und der Prozeß zu Gunsten des Determinismus entschieden sei. Zur Zeit sehen wir aber eine lebhafte Welle des Indeterminismus durch die philosophische Literatur gehen. Die größten Errungenschaften des Wissens, die tiefsten Gedanken haben sich in der Regel im Gegensatz und durch harten Kampf gegen die Meinung der Zeit durchgesetzt. Den vermißten *Consensus communis* können wir also als endgültigen Beweisgrund gegen die Religion nicht gelten lassen.

6. Der Gedanke einer göttlichen Weltregierung erscheint den Antragstellern anstößig. Sie schreiben: »Wer nicht glaubt, daß verderbliche und zerstörende Naturereignisse Strafgerichte Gottes sind, kann zu der Geschichte von Sodom und Gomorrha nur eine Stellung einnehmen, nämlich eine ablehnende, aber keine objektive.« (S. 12.) Diese Geschichte von Sodom und Gomorrha erscheint als ein ergreifendes *Memento mori* für die Völker, das auch unserem Volke nicht oft genug gezeigt werden kann. Sie will uns lehren, daß es eine Sünde, eine sittliche Verworfenheit gibt, die unzweifelhaft zum Untergange führt. Ob diese Erzählung schon ein geeigneter Stoff für die Volksschule ist, darüber mag man streiten. Diese methodische Entscheidung kommt aber für die prinzipielle Würdigung nicht in Betracht. Anscheinend ist es jedoch der Gedanke der göttlichen Weltregierung und der sittlichen Weltordnung, der Schwierigkeit bereitet. Nun ist es bezeichnend, daß der große Geschichtsforscher *Ranke*, dem man die weitgehendste Objektivität nachrühmt, an dem Gedanken einer göttlichen Weltregierung festgehalten hat. Dem sittlichen Menschen, der mit unbefangenem Blicke hineinsieht in die oft wunderbaren Verflechtungen der Lebensschicksale, sei es der einzelnen Personen oder ganzer Völker, dem wird sich der Gedanke der sittlichen Weltordnung oder einer göttlichen Lebensführung mit psychologischer Notwendigkeit aufdrängen. Sollte es nicht der Fall sein, so müssen wir diesen Gedanken als eine sittliche Tat fordern. Selbst reine Atheisten werden dem zustimmen können. In *Nietzsches* Briefen lesen wir: »Fromme Menschen glauben, daß alle Leiden und Unfälle, die sie treffen, mit genauester Absichtlichkeit auf sie berechnet sind, so daß der und jener Gedanke, dieser gute Vorsatz, diese Erkenntnis in ihnen geweckt werden sollte. Uns fehlen zu einem solchen Glauben die Voraussetzungen. Wohl aber steht es in unserer Gewalt, jedes Ereignis, kleine und große Unfälle für unsere Besserung und Tüchtigung zu benutzen und gleichsam auszusaugen,

die Absichtlichkeit des Schicksals des einzelnen ist keine Fabel, wenn wir sie also verstehen. Wir haben das Schicksal absichtlich auszunützen: denn an und für sich sind Ereignisse leere Hülsen. Auf unsere Verfassung kommt es dabei an: den Wert, den wir einem Ereignis beilegen, hat es für uns. Gedankenlose und unmoralische Menschen wissen nichts von solcher Absichtlichkeit des Schicksals. An ihnen haften eben Ereignisse nicht. Wir aber wollen aus ihnen lernen: und jemehr sich unser Wissen in sittlichen Dingen mehrt und vervollständigt, um so mehr werden auch die Ereignisse, die uns getroffen haben, einen festgeschlossenen Kreis bilden oder vielmehr zu bilden scheinen.«[1]) Deshalb sollte dieser Gedanke selbst einer freigesinnten Lehrerschaft keine Schwierigkeit bereiten, und wir können diesen Einwurf gegen den Religionsunterricht nicht gelten lassen.

7. Wenn die Antragsteller den bisher üblichen Religionsunterricht mit folgenden Worten charakterisieren: »Es ist ein Unding, sie (Kinder in den ersten Jahren des Schulbesuchs) mit Bibelsprüchen und Gesangbuchversen zu plagen, in denen fast jedes Wort ihnen unverständlich ist, und es raubt ihnen alle Lust und Liebe zur Sache, wenn sie unaufhörlich acht Jahre hindurch dieselben Stoffe aufs neue durcharbeiten müssen« (S. 13), so müssen wir die Richtigkeit dieser Charakteristik bestreiten. Wir wissen nicht, welches Verfahren bei der Schilderung Modell gestanden hat; eine Stoffanordnung nach kulturhistorischen Stufen wird davon nicht betroffen, doch braucht sich auch nicht jede Stoffanordnung, die nach konzentrischen Kreisen arbeiten läßt, von derartigen Einwänden berührt zu fühlen.

---

[1]) Die angeführte Äußerung von *Nietzsche* findet sich in einem Briefe an den Freiherrn *v. Gersdorff* aus Februar 1867. (*Nietzsches* gesammelte Briefe Bd. I, S. 50.)

§ 6. Kritik des vorgeschlagenen Sittenunterrichts.

1. Statt des Religionsunterrichtes reden die Antragsteller einem Sittenunterricht das Wort, der auf der Oberstufe systematisch zu gestalten ist und sich zu einer allgemeinen Gesetzes- und Verfassungskunde erweitert. Danach müssen wir annehmen, daß man diese Gesetzes- und Verfassungskunde gewissermaßen als eine Sozialethik ansehen soll, von der die individualistische Ethik ein Teil ist. Fraglich ist es, ob wir bei der in der Denkschrift vertretenen modernen Weltanschauung den herkömmlichen Begriff der Ethik überhaupt noch verwenden dürfen, denn letztere sucht doch in allen ihren Formen den Egoismus zu überwinden, während die »moderne Weltanschauung« gerade den Gedanken der Selbstbehauptung in den Vordergrund rückt. Wir können einer derartigen Bewertung der Gesetzes- und Verfassungskunde nicht beistimmen. Zwar betrachten auch wir sie im Sinne von *Dörpfelds* Gesellschaftskunde als ein auch für die Volksschule notwendiges Unterrichtsfach, das noch immer der Einführung harrt. Sie ist aber keine ethische Disziplin, sondern eine realistische, ebenso wie die Anthropologie oder die politische Geographie. Gewiß läßt sich das Verhältnis des Individuums zum Staate ethisch behandeln, aber die Gesetzeskunde als Sozialethik zu fassen, wäre nur verständlich im platonischen Idealstaate, wo die Könige Philosophen oder die Philosophen Könige sind, oder im Vernunftstaate der Aufklärung, wo man glaubte, durch einen vorurteilsfreien Blick in das eigene Innere vernunftgemäße Idealzustände hervorzaubern zu können, oder bei der Ansicht *Hegels*, nach der alles Wirkliche vernünftig, und alles Vernünftige wirklich werden soll. Wer aber, wie die Antragsteller, sich streng auf den Boden der Empirie stellt, wird bei der fast fabrikmäßig betriebenen Schaffung der Gesetze, bei dem Tiefstande des heutigen Parlamentarismus — in Deutschland ist es noch nicht einmal am schlimmsten — und bei dem oft widerlichen Parteigetriebe zu Zeiten

der Wahl, so daß den anständigen Bürger nur die patriotische Pflicht in den Wahlkampf zwingen kann, unmöglich die Gesetzes- und Verfassungskunde als Schlußpunkt und Krönung des Sittenunterrichts ansehen können.

2. Als Gegenstand des Sittenunterrichts wird Stoff aus der gesamten Weltliteratur gefordert: »Um das rein geistige Leben der Gegenwart zu kennzeichnen, das ja in besonders hohem Maße von den hervorragenden Geisteswerken der Vergangenheit beeinflußt wird, müßte man die geistigen Schätze der gesamten Weltliteratur, soweit sie sich den Umständen nach eignen, ohne Unterschied heranziehen, dies letztere namentlich zu Zwecken des Sittenunterrichts« (S. 10). Hiergegen haben wir die schwersten Bedenken. Wir kennen zwei Erziehungsschulen, eine niedere (die Volksschule) und eine höhere (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule). Die Berücksichtigung der Weltliteratur können wir für keine empfehlen. Die Volksschule ist einzutauchen in die Kulturgüter und Kulturwerte der Nation. Die Geschichte und Geschicke anderer Nationen sind nur da und soweit zu berücksichtigen, als es zum Verständnis der eigenen Volksgeschichte und der nationalen Kultur nötig ist. Die höhere Erziehungsschule aber hat einzuführen in den Entwicklungsgang der westeuropäischen Kulturgemeinschaft, die mit der Geschichte der Griechen beginnt und nun im bewußt-kontinuierlichen Fortgang bis auf den heutigen Tag sich weiter gebildet hat. Gewiß könnte man den Entwicklungsgang dieser Kultur historisch noch weiter rückwärts verfolgen, und die Beeinflussung durch andere Kulturkreise ist gar nicht selten, aber ein wesentliches Merkmal ist für uns, daß in der bezeichneten Kulturepoche das Bewußtsein des Zusammenhangs, und sei es auch nur das der Opposition, nie völlig verloren gegangen ist. Sollte man wirklich eine Perle fremder Poesie oder prosaischen Schriftentums verwenden wollen, so müßte sie zuvor durch die Gemütsorganisation eines

nationalen Dichters gehen, um dadurch gewissermaßen nationales Eigentum zu werden, eine bloß wörtliche Übersetzung würde uns nicht genügen. Wir können es auch für die höhere Erziehungsschule nicht billigen, daß der Talmud und Koran, die Hieroglyphen der Ägypter und die Keilinschriften der Babylonier, die Veden und Sutras der Inder und die Lehre des Konfutius, oder die Kultur der Inkas auch nur in beschränkter Stoffauswahl Gegenstand des Unterrichts würde. Die Einführung in eine fremde Kulturgemeinschaft ist Sache der Universität, aber nicht eine Angelegenheit der Erziehungsschule.

3. Nicht jeder Religionsunterricht soll aus den Bremer Schulen verschwinden, was nach dem Titel der Denkschrift und den übrigen Ausführungen darin anfänglich einigermaßen befremdet. Doch bei näherem Nachdenken muß man den Antragstellern recht geben, daß sie keinen Religionsunterricht befürworten. Sie wollen den Schülern die Dogmen der verschiedenen Religionsgemeinschaften vermitteln und zwar in objektiver und wissenschaftlicher Weise. Das ist aber keine Religion. Gewiß wird jeder Religionsunterricht auch lehrhaften Stoff bieten müssen. Wer sich aber prinzipiell auf das Lehrhafte (hier auf die Dogmen) beschränkt, treibt keinen eigentlichen Religionsunterricht. In der Denkschrift heißt es: 1. »Den Gegenstand der Darstellung würden die Dogmen selbst bilden.« 2. »Die allgemeine Religionsgeschichte würde nicht vor dem siebenten Schuljahr einsetzen und sich übrigens zwar mit allen wichtigeren Religionssystemen der Welt, namentlich aber und vorwiegend mit der christlichen Kirche beschäftigen.« (S. 14.) Selbst wenn wir uns auf den Standpunkt der Antragsteller versetzten, müßten wir gegen die Berücksichtigung aller wichtigeren Religionssysteme der Welt protestieren aus Gründen, die wir *mutatis mutandis* gegen die Berücksichtigung der Weltliteratur geltend machten. Überrascht hat es uns, daß in der »allgemeinen Religionsgeschichte« lediglich die Dogmen gelehrt werden sollen. Dadurch treten die Antragsteller

zu den Bestrebungen der Reformfreunde in schärfsten Gegensatz. Diese wollen nämlich gerade das Dogmatische aus dem Religionsunterrichte entfernen, aber das spezifisch Religiöse beibehalten. Die Bekenntnisfreunde halten an den Dogmen nicht deshalb fest, weil ihnen der Stoff besonders geeignet für die Volksschüler erscheint, sondern weil sie als unveräußerliche Aufgabe der Schule die Einführung der Schüler in das Bekenntnis der Gemeinde betrachten. Nur diese Verpflichtung treibt sie, am Katechismusunterricht mit aller Entschiedenheit festzuhalten. Doch ist auch bei ihnen das Bemühen unverkennbar, das spezifisch Dogmatische auf ein Minimum zu beschränken. Die Dogmenfreudigkeit der Antragsteller ist kaum zu verstehen, erklärlich wird sie nur dadurch, daß in Bremen kein Katechismusunterricht erteilt wird, und man sich dort der Schwierigkeit eines dogmatischen Religionsunterrichtes nicht voll bewußt ist.

§ 7. *Die Weltanschauung der Antragsteller.*

Die Denkschrift macht nicht den Eindruck, als ob ein gepreßtes Herz nach langem Druck in leidenschaftlicher Erregung seine Lage schildert, sie zeugt nicht von einem Martyrium der Überzeugung, vielmehr weht darin der frische Kampfesmut eines trutziglichen Individualismus, der sich mit kühnem Mute losreißt von der Tradition und Geschichte, der befreit sein will von den herkömmlichen Formen. Das Subjekt fühlt sich als Kind der Zeit, als moderner Mensch, sucht mit vorurteilsfreiem Blick die Verhältnisse der Gegenwart zu durchschauen und ihre Bedürfnisse zu erforschen und setzt sich in souveräner Machtvollkommenheit selbst Aufgabe und Ziel.

»Der Lehrerschaft ist es in erster Linie darum zu tun, vom Druck der Kirche und von der Last ihres Überlieferungsstoffes befreit zu werden.« (S. 12.) Unverblümter und prätentiöser kann der Subjektivismus kaum zum Ausdruck gebracht werden. Der Tendenz der ganzen Schrift, dem klaren Wortlaut und dem Zusammenhang

obiger Stelle entgegen haben wir jedoch von vornherein den Antragstellern zugestanden, daß sie mit ihrem Antrage nicht allein und nicht einmal in erster Linie ihre eigene Neigung und ihr persönliches Behagen wahrnehmen und fördern wollen, sondern daß sie nach bester Überzeugung zuerst für das Wohl der Jugend und zum Heil der Schule zu wirken trachten; denn es erscheint uns ganz undenkbar, daß mehrere hundert Jugendbildner, deren vornehmste Aufgabe es ist, die ihnen anvertrauten Zöglinge zur Überwindung der kleinmenschlichen Punktualität und zur selbstlosen Hingabe an ethisch wertvolle Zwecke zu führen, sich soweit an eine Tagesströmung hätten verlieren können, daß sie öffentlich und unverhüllt den nackten Egoismus zu proklamieren wagen. Daß die Bremer Lehrerschaft bei ihrem Antrage in erster Linie an sich selbst gedacht habe, können und wollen wir nicht glauben. Daß sie es selbst behauptet, ist aber kaum anders verständlich als durch die Annahme einer Massensuggestion des schrankenlosen Subjektivismus auf unsere Zeit. Immerhin ist obiger Passus der Denkschrift als literarisch wenig geschickt sehr zu bedauern.

Nicht sowohl gegen die Bremer Kollegen als vielmehr der gekennzeichneten Tagesströmung gegenüber sei bemerkt: Was ist das empirische Subjekt gegen den Naturlauf mit seinen ewigen, ehernen Gesetzen? Was ist es gegen den aus dem Naturleben mit physischer Notwendigkeit sich entwickelnden Kulturprozeß mit seinem unaufhaltsamen Fortschritt zur Vervollkommnung der Menschheit? Viel weniger noch als ein Tropfen am Eimer, als ein Stäubchen in der Sonne! Wenn der Mensch weiter nichts ist, als seine empirische Erscheinung ihn uns zeigt, als ein Rad im großen Naturmechanismus, als ein Wesen wie andere Naturwesen, wenn in ihm nicht eine neue Welt, die Geisteswelt, durchbricht, wenn er nicht ein »Samenkorn der Ewigkeit« ist, dann können wir von ihm nicht hoch denken, dann müssen wir die kosmische Lebensführung eines realistischen Naturalismus für höher

achten als die reflexive eines romantischen Subjektivismus, der alle Ereignisse auf die auf- und abwallende Stimmungslage des eigenen Gemütes bezieht, dann erscheint uns der Heroismus der Entsagung, der moderne Pessimismus als der Wahrheit letzter Schluß.

Wenn die Antragsteller von einer Entsagungslehre des reinen Christentums reden (S. 15), so ist daran soviel richtig, daß auch in der christlichen Lehre im Hinblick auf den Menschen und seine natürlichen Verhältnisse ein entschieden pessimistischer Einschlag ist, aber dieser Pessimismus führt nicht zur Tatenlosigkeit wie der Buddhismus, sondern — und darin besteht der hohe Vorzug des Christentums — er treibt an und ruft auf, die Widersprüche des Daseins durch energisches sittliches Handeln zu überwinden. Als eine völlige Verkennung des Christentums müssen wir es bezeichnen, wenn es in der Denkschrift heißt: »Wenn z. B. das Christentum, von dem Grundsatz der wesenhaften Minderwertigkeit des Menschen ausgehend, Demut und Selbstentäußerung um ihrer selbst willen predigt, so ist doch dieser Grundsatz niemals, außer in den extremsten Auswüchsen des Mönchs- und Asketentums, durchgeführt worden.« (S. 8.) Wenn evangelische Christen die extremen Auswüchse des Mönchs- und Asketentums als die allein konsequente Durchführung der christlichen Lehre bezeichnen, so läßt sich mit ihnen über den Wert des Christentums nicht mehr debattieren. Wer die Mönche, Eremiten und Anachoreten für die allein echten Vertreter des Christentums hält, der steht demselben mit einer völligen Verständnislosigkeit gegenüber. Wohl lehrt uns das Christentum eine Weltabgezogenheit, das ist aber keine Weltflucht, sondern Weltüberwindung. Weltflucht halten wir psychologisch für unmöglich, denn auch der Einsiedler nimmt die sinnliche Welt wenigstens als Vorstellung mit in seine Einsamkeit. Wir können es verstehen, aber nicht billigen, wenn eine moderne pietistische Richtung unserer, d. i. der evangelischen Kirche sich von der Welt zurückziehen will, um eine Gemein-

schaft der Heiligen zu bilden. Meist zarte Gemüter, scheuen sie den Zusammenstoß mit der harten, liebeleeren Welt. Uns ist eine solche Scheidung der Menschen in Kinder der Welt und Bekehrte zu mechanisch. Auch die sogenannten Bekehrten haben immer noch ein Stück Welt in sich. Diese Richtung setzt sich unzweifelhaft in direkten Widerspruch zu dem Worte Jesu: »Ihr seid das Licht der Welt, ihr seid das Salz der Erde.«

Die moderne Weltanschauung wird in der Denkschrift mit folgenden Worten charakterisiert: »Wenn andrerseits die moderne Weltanschauung etwa im Anschluß an Nietzsche, den Gedanken der Selbstbehauptung in den Vordergrund rückt, so verkennt doch niemand die Notwendigkeit, von den eigenen persönlichen Ansprüchen soviel zu Gunsten der menschlichen Gesellschaft abzulassen, als zu deren Bestehen notwendig ist. Im übrigen wohnt ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Wenn Völker oder Volksschichten unter Zuständen leben, die ihnen Gesundheit und Lebenskraft nach Möglichkeit gewährleisten, so werden sie auch ein den Interessen und der Entwicklung des Ganzen förderliches geistiges Leben führen, und es steht dem Staate wohl an, solche Zustände zu schaffen, nicht aber, die Richtungen und Strömungen jenes geistigen Lebens zu überwachen und eine mit Hilfe der anderen niederzuhalten.« (S. 8 f.) Aus drei Elementen erscheint diese Weltanschauung zusammengesetzt: a) aus *Nietzsches* Immoralismus, b) aus *Rousseaus* Glauben an die Perfektibilität des Menschen und c) aus *Marx*ischem Ökonomismus.

a) Der Immoralismus. — Wer auch *Nietzsches* Ansichten nicht billigen kann, sie vielfach wohl gar für frivol und unheilbringend hält, wird doch dem Menschen und Dichter seine Bewunderung nicht versagen. Sehen wir völlig ab von dem Faszinierenden seiner Sprache, so lernen wir aus seiner Biographie und seinen Briefen einen Menschen kennen von sittlicher Reinheit, einen Helden des Leidens, der zu Grunde gegangen ist an den

Widersprüchen unserer Zeit. Doch auch die Geschichte der Philosophie wird ihn und sein Ringen niemals vergessen dürfen. Mit dem Erblühen der Naturwissenschaften entwickelte sich eine technische Kultur in der großen Arbeitsverkettung des Industrialismus und auf geistigem Gebiete in der Spezialisierung der Wissenschaften und den großen Systemen der Verwaltung, des Verkehrs, der Erziehung, des Militärs usw., und sie erzielte Leistungen von vorher ungeahnter Größe. Diese technische Kultur ging hervor aus der freien Bewegung des Individualismus, aus dem sogenannten Liberalismus der Aufklärung. Sie reihte den einzelnen Menschen ein in die große Arbeitskette und machte ihn fast zu einem Stück der Maschine. Wie die Spindeln, so zählte man auch wohl die Hände, mit denen man arbeitete. Man sah nur auf die Leistung des Menschen und fragte nicht nach seiner seelischen Innerlichkeit. Aus dem Herrn der Natur, der ihre Kräfte beherrschte und für sich verwandte, wurde ein Sklave der Arbeit. Gegen diese Arbeitskultur empörte sich *Nietzsche* mit einem flammenden Proteste, und mit brennendem Verlangen nach selbsteigener Innerlichkeit forderte er für das Individuum das Recht seelischen Fürsichseins. Wollen wir ihn tadeln, wenn er sich in seinen positiven Vorschlägen vergriff und das Wallen und Wogen gefühlsmäßiger Stimmung für wesenhafte Innerlichkeit nahm? Bei der Unbestimmtheit und Unbeständigkeit des Gefühls wird es erklärlich, daß sich dieser Begründer der modernen Stimmungsphilosophie mehrfach selbst überwand und für das Vergangene nur noch einen grimmen Blick hatte. Wieviel Wandlungen würde der reichbegabte Mann wohl noch durchgemacht haben, wenn nicht ein tragisches Geschick diese Leuchte edlen Denkens so früh zum Verlöschen gebracht hätte. Doch die positive Leistung dieses Philosophen vermögen wir nicht zu billigen. Dieser Immoralismus, wie er selbst seine Lehre genannt hat, ist »in dieser Form ein revolutionäres Symptom, das niemals eine bleibende Bedeutung besessen hat, wohl aber ent-

weder in kritischen Momenten des Zusammenbruchs bisher gültig gewesener Kulturwerke oder auch infolge einer Reaktion gegen gesteigerte kollektivistische Bestrebungen hervortrat.« (*Wundt*, Ethik II[3], S. 10.) Wer für diese Behauptung *Wundts* einen geschichtlichen Beleg wünscht, der denke an die individualistische Strömung in Athen, die ihren wissenschaftlichen Ausdruck durch die Sophisten fand. Innerhalb dreier Menschenalter, dem Kimonischen, Perikleischen und dem des Alcibiades kam der athenische Staat von der größten Kraftentfaltung zur höchsten Blüte und an den Rand des Verderbens. Auch für unser Vaterland kann dieser schrankenlose Subjektivismus gefährlich und verderblich werden, wenn es nicht gelingt, die Punktualität des kleinen Ich durch Hingabe an objektive und allgemeingültige Werte zu überwinden.

Nun haben sich die Antragsteller ja recht vorsichtig ausgedrückt. Statt des gebräuchlichen Ausdrucks des Auslebens wählen sie den harmloseren der Selbstbehauptung. Diesen Ausdruck könnten wir uns im Sinne des Ausreifens einer geistigen Individualität, des Werdens einer Persönlichkeit gefallen lassen. Die Antragsteller aber bei ihrer Beschränkung der erreichbaren Wirklichkeit auf das sinnlich Gegebene kennen nur das empirische Individuum. Daß in der Denkschrift nicht die geistige Selbstbehauptung, die sich von jedem Egoismus völlig fern hält, gemeint ist, davon zeugt die Äußerung: Man wolle von den persönlichen Ansprüchen soviel ablassen, als zum Bestehen der Gesellschaft notwendig sei. Nicht das Wohl der Gesellschaft, nein, nur ihre Existenzmöglichkeit soll der Willkür des Individuums eine Schranke sein. Damit treffen wir wiederum ein echtes Kennzeichen unserer »modernen« Zeit. Das Wort Pflicht ist für den heutigen Sprachschatz fast entbehrlich. Wenn man es anwendet, so hat es in der Regel nur Geltung für den Staat oder die Gesellschaft. Nur sie haben Pflichten. Das Individuum hat nur Rechte. Sie möglichst

laut zu verteidigen und geltend zu machen, das ist die Hauptaufgabe im öffentlichen Leben. Zu den allgemeinen Menschenrechten sind noch einige, vermeintlich ebenso unveräußerliche hinzugekommen. Rechte haben nicht nur alle politischen Parteien wahrzunehmen, Rechte zu verteidigen haben besonders auch die Frauen, Rechte hat schon das Kind in der Wiege, ein Recht auf selbsteigene Begründung der Weltanschauung hat sogar schon der Schulknabe.

b) Der Optimismus. — Wenn die Antragsteller glauben, daß gesunde und lebenskräftige Menschen ein dem Ganzen förderliches Leben führen, so ist das ein Optimismus, der an *Rousseaus* Glauben an die angeborene Güte des Menschen erinnert. Die Optimisten sind in der Regel schlechte Menschenkenner. Wir wollen nicht die schwierigen Probleme vom Ursprung und Zweck des Bösen in der Welt aufrollen. Daß das Böse aber vorhanden ist, erscheint uns unbestreitbar. *Windelband* redet sehr zutreffend von einer Naturnotwendigkeit des Normwidrigen als von einer Fundamentaltatsache.[1]) Doch wozu wollen wir uns auf eine Autorität berufen? Jeder Blick in die Umwelt und das eigene Innere kann uns von der Existenz des Normwidrigen überzeugen. Wir brauchen uns nicht einmal der wilden Zeiten einer Revolution zu erinnern, um die Bestie im Menschen zu erkennen. Jeder wird schon erschrocken sein über die schwarzen Gedanken, die aus seinem Innern aufsteigen, über das Dämonische, das in ihm, wenn auch meist verborgen, schlummert. Dieses Böse zu bekämpfen, ist eines jeden heiligste Pflicht, nicht bloß in negativer Weise, indem man das Normwidrige abhält, sondern indem man sich positiv dem

---

[1]) In den »*Präludien*« schreibt *Windelband* (S. 363): »Diese Naturnotwendigkeit des Normwidrigen in den empirischen Funktionen der Vernunft ist die allgemeine Fundamentaltatsache, von der die kritische Philosophie in allen ihren Disziplinen ausgeht; sie ist, in dieser Allgemeinheit gefaßt, das Problem aller Probleme und zugleich der Springpunkt der Religionsphilosophie.«

Guten ergibt. Wer es mit diesem Kampfe ernst nimmt, der wird erkennen, daß das Vollbringen hinter dem Wollen stets weit zurückbleibt, und ohne Schmerz über die eigene Unzulänglichkeit, ohne bittere Reue über eigene Verfehlungen wird es in keinem Leben abgehen. Dieses Sichbeugen und Sicherheben ist auf die Dauer kaum möglich ohne den Glauben an eine sittliche Weltordnung, ohne die Überzeugung von einer strafenden Gerechtigkeit. Wer diesen Glauben nicht hat, der ist nicht nur irreligiös, der ist auch in Wahrheit unsittlich. Als sicheres Kennzeichen des Glaubens und des sittlichen Ernstes mag uns der innere Trieb gelten, all unser Tun und Denken stetig zu überwachen und täglich nachzuprüfen. Wer den Mut hat, in eine entgötterte Natur zu blicken, bei dem wird sich diese Überwachung nach Art der pythagoreischen Selbstprüfung gestalten. Jene Mühseligen und Beladenen, die Jesus so freundlich lockte, verlangen nach einer mehr religiös-kontemplativen Weise und wollen getragen und gestärkt sein von sinnlichen Formen, wie sie die kirchlichen Gemeinschaften bieten. Wer es mit dieser Selbstprüfung, welcher Art sie auch sein möge, ernst nimmt, der wird milde denken über seine Mitmenschen und ihre Verfehlungen. Völlig undenkbar ist es für ihn, den Übermenschen spielen und ein freies Ausleben verteidigen zu wollen, dem wird auch der Begriff der christlichen Demut nicht anstößig sein. Er wird wissen, daß Demut nicht dasselbe ist wie unmännliche Weichlichkeit. *Luther*, der auf dem Reichstage in Worms Kaiser und Reich, ja die ganze Menschheit in die Schranke forderte, lag in seiner Zelle vor seinem Gott auf den Knien und rang mit ihm um Vergebung seiner Sünden. War er etwa ein unmännlicher Charakter? Waren die Stoiker, die Kirchenväter, *Kant*, *Fichte* und die anderen großen Ethiker kleine Menschen? Vielmehr hat *Goethe* recht: »Nach seinem Sinne leben ist gemein, der Edle strebt nach Ordnung und Gesetz.«

c) Der Ökonomismus. — Wir glauben nicht, daß

materielles Wohlergehen dem sittlichen Streben proportional ist. Wir können nicht zugeben, daß unsere Geldaristokratie oder die *jeunesse dorée* sich durch besonders tugendhaftes Leben vor anderen Menschen auszeichnen. Wir sind vielmehr der Meinung, daß diejenigen Kreise, die sich schlicht und recht um ihr tägliches Brot redlich abmühen müssen, den sittlich gesundesten Teil unserer Bevölkerung ausmachen. — Wir denken sozial, wenn auch nicht sozialdemokratisch, was uns eigentlich vom Standpunkte des »aristokratischen Radikalismus« eines *Nietzsche*, dem von allem Gesindel das Sozialistengesindel bekanntlich am meisten verhaßt war, nicht konsequent erscheint, dennoch können wir den Antragstellern nicht zustimmen, wenn sie offenbar die materiellen Zustände eines Volkes auch für das geistige Leben und das sittliche Wirken als ausschlaggebend einschätzen. »Der Ökonomismus droht mit seinem Anspruch auf die Führung des Lebens es in eine durchaus problematische und abschüssige Bahn zu leiten, er kann nur da die Gemüter fortreißen, wo man kein selbständiges Innenleben und keine seelischen Probleme kennt.« (*Eucken*, Geistige Strömungen der Gegenwart. S. 317.) Die von *Marx* und *Engels* begründete sogenannte materialistische Geschichtsauffassung erscheint uns als eine wissenschaftlich nicht ernst zu nehmende, spekulative Konstruktion, die weder aus der geschichtlichen Tatsächlichkeit erwachsen ist, noch an ihr eine rechtfertigende empirische Unterlage hat.

Wir können also die Elemente der in der Denkschrift befürworteten Weltanschauung nicht billigen und müssen ihr deshalb auch im ganzen das Existenzrecht bestreiten, wiewohl sie mit einer beneidenswerten Sicherheit als siegreich vordringende und unbezwingbare Beherrscherin unserer Zeit dargestellt wird. Soweit wir sehen, dürfte sie kaum von einem nennenswerten deutschen Gelehrten vertreten werden, sie ist vielmehr eine Anschauungsweise, wie sie uns hin und wieder bei Künstlern, Literaten und

berufsmäßigen politischen Versammlungsrednern entgegen getreten ist.

Der geistigen Überwelt, welche in der Denkschrift mit Recht als Voraussetzung einer jeden Religion erkannt wird, setzen die Antragsteller den naturalistischen Monismus entgegen (cfr. die oben S. 14 f. unter b. angeführte Äußerung). Damit verwerfen sie auch jeden philosophischen Idealismus. Nun ist der Monismus das Ziel, dem jedes philosophische System, jede Weltanschauung zustrebt, und jeder Dualismus wird als etwas Unfertiges empfunden. Auch die christliche Lehre ist im letzten Grunde monistisch tendiert.[1] — Was die Antragsteller vertreten, das ist der naturalistische Monismus. Derselbe kommt allerdings zu früh zu einem Schluß und erschöpft nicht die ganze Wirklichkeit. Nicht bloß das metaphysische Bedürfnis oder der Glaube drängt über die Schranke des anschaulich Gegebenen hinaus. Auch das Wissen vermag uns weiter zu führen und neben dem naturhaften Weltbilde uns das Vorhandensein einer Geisteswelt zu erhärten. Die »unwandelbaren Naturgesetze« sind übrigens keine Wahrheiten, die der Menschengeist von der Weltmaschinerie einfach abliest, sondern Wirkformen von Kleinkräften, die das menschliche Bewußtsein sich durch angestrengte Denkarbeit erst erarbeitet hat und in den ewigen Fluß der Dinge, in die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen hineinsieht. Mit der Annahme jener Kleinkräfte, Atome oder Moleküle oder wie wir sie sonst nennen wollen, haben wir aber den Kreis des anschaulich Gegebenen überschritten und sind in eine übersinn-

---

[1]) In den »Beiträgen zur Weiterentwicklung der christlichen Religion« schreibt *Wobbermin* (S. 375): »In ihrer Weise ist ja auch die christliche Gott-Welt-Anschauung monistisch. Sie ist es, insofern sie die materielle Welt als Schöpfung Gottes und als Mittel zur Verwirklichung seiner Zweckabsichten betrachtet und sofern sie weiter als Ziel dieser seiner Zweckabsichten das ‚Reich Gottes', d. h. die Lebensgemeinschaft freier persönlicher Geister untereinander und mit Gott ansieht. — ‚Daß Gott sei alles in allen' bezeichnet Paulus als Endziel der ganzen Weltentwicklung (I. Kor. 15. 28).«

liche Welt gekommen, welche die Antragsteller mit dem modernen Denken für unvereinbar halten. Die Naturwissenschaft selbst hebt also den Naturalismus auf. Übrigens ist das Atom, wie der Ästhetiker *Vischer* witzig bemerkt, ein talentloser Junge, aus dem auch der Kampf ums Dasein keinen Menschen, oder sagen wir lieber, keinen Geist herausprügeln wird.

Das innerste Wesen der Dinge erscheint auch den Antragstellern unerkennbar. »Im übrigen erkennt auch der moderne Mensch an, daß das Wesen der Welt in seinem innersten Kern für das menschliche Begriffsvermögen unerkennbar ist.« (S. 6.) Im Unterricht soll den Schülern die Grenze des menschlichen Erkenntnisvermögens gezeigt werden. »Es versteht sich schließlich von selbst, daß man die Grenzen des menschlichen Erkenntnisvermögens überall da aufzeigen wird, wo die Umstände es nahe legen, so beispielsweise im naturwissenschaftlichen Unterricht.« (S. 10 f.) Das geschieht wohl, um dem Glauben Platz zu machen. Wir halten eine derartige Ansicht, die sogar die Autorität eines *Kant* für sich in Anspruch nehmen kann, für bedenklich. Sind die dunklen Abgründe des Seins, in welche die helle Fackel der klaren wissenschaftlichen Erkenntnis nicht hinabzuleuchten vermag, das eigentliche Gebiet der Religion, das durch das rosige Licht des Glaubens zu verklären ist, so erhält die Religion nicht nur eine recht wenig würdige Stellung, sondern — und das ist so gefährlich — jeder Triumph der Wissenschaft wird eine empfindliche Niederlage für die Religion.

Über einen matten Agnostizismus vermag sich die Denkschrift nicht zu erheben, wie uns folgender Passus bezeugt: »Ob man beispielsweise mit *Haeckel* die Materie als wirklich (real) und objektiv erkennbar, den Geist aber als eine Erscheinungsform der Kraft ansieht; oder ob man den Geist als den Urquell betrachtet, durch dessen Tätigkeit Begriffe wie Kraft und Stoff erst geschaffen werden: das ist Sache der persönlichen philosophischen Über-

zeugung, die übrigens an sich auf das sittliche Verhalten des Menschen ohne Einfluß ist.« (S. 6.) Insbesondere den Schlußpassus, daß die philosophische Überzeugung nur ein subjektives Meinen, eine Doxa, keine Episteme sei, und daß sie auf das sittliche Verhalten des Menschen keinen Einfluß habe, müssen wir entschieden bestreiten und werden ihn zu widerlegen versuchen.

Die Antragsteller scheinen selbst einem philosophischen Idealismus nahe zu kommen, wenn sie schreiben: »In der pädagogischen Literatur wird vielfach die Forderung einer ‚sittlich-religiösen' Unterweisung aufgestellt. Wir können den Ausdruck ‚religiös' hier nur in dem Sinne anerkennen, daß er sich auf die religiöse Stimmung und Gesinnung im allgemeinen, nicht auf irgend eine besondere Religion mit bestimmtem dogmatischen Inhalt bezieht. Die religiöse Stimmung würde sich dann etwa im Gefühl der Ehrfurcht vor dem Erhabenen, weil über Menschenmacht und -Maß Hinausgehenden, sowie in der Freude an allem Guten, Schönen und Wahren äußern, das Natur-, Geistes- und Kulturleben uns darbieten; die religiöse Gesinnung aber würde sich in dem festen und stetigen Willen betätigen, einen reinen und sittlichen Lebenswandel zu führen und alle in der eigenen Person vereinigten Kräfte und Anlagen zum eigenen Wohl und zum Wohl des Ganzen zu entfalten und auszubilden.« (S. 10.) Wenn wir von allen anderen Ausführungen der Denkschrift absähen, so könnte dieser Abschnitt eine gute Basis zur Verständigung abgeben.

Auffällig ist es, daß diese Ansichten gleichsam versteckt vorgetragen werden. Statt sie der »modernen Weltanschauung« einzufügen, zu der sie allerdings inhaltlich recht wenig stimmen würden, wird gezeigt, in welcher Fassung man den in der pädagogischen Literatur gebräuchlichen Ausdruck des Religiösen gelten lassen kann. Unerfindlich und befremdlich bleibt es, daß die Bremer Lehrerschaft in einem Antrag auf Abschaffung des Religionsunterrichtes den Bremer Senat darüber glaubt orien-

tieren zu müssen, wie sie einen Ausdruck der Fachliteratur verstanden wissen will.

Doch betrachten wir diesen Abschnitt einen Augenblick an sich, ohne den Zusammenhang, in dem wir ihn finden. Außer den Begriffen des Wahren, Guten und Schönen, finden wir darin auch den des Heiligen. Wenn man vom Gefühl der Ehrfucht vor dem Erhabenen redet, so erinnert das an die schlechthinnige Abhängigkeit, die bekanntlich *Schleiermacher* zur Grundlage der Religion macht, und an die Ehrfurcht, die *Goethe* als den Mittelpunkt aller Kulturerziehung betrachtet. Doch in dieser begrifflichen Abstraktheit und farblosen Blässe können uns die Ausführungen nicht befriedigen. Wir müssen nach den sonstigen Ausführungen befürchten, daß die konkrete Unterlage dieser Begriffe bei den Antragstellern doch eine andere ist, als wir sie wünschen müssen. Denn wenn jene Begriffe nicht eine selbständige Idealwelt hinter sich haben, die ebenso sicher, ebenso wertvoll, ebenso wirklich ist wie die naturhafte Welt, so sind sie in ihrer Tiefe nicht erfaßt, und es trifft das harte Wort *Euckens* zu: »Das Schwärmen für die unbestimmten Gedanken des Guten, Wahren, Schönen war immer ein Zeichen geistiger Ermattung; hinter solchen Phrasen hat sich weit eher die Gedankenlosigkeit versteckt als daß sie als Hebel großer Einsichten und Entschlüsse gewirkt hätten.« (Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt. S. 101.)

Kant, der Alleszermalmer, wird häufig, insbesondere von naturwissenschaftlich bestimmten Anhängern so verstanden, daß er nicht nur die Nichtigkeit der ontologischen Metaphysik Wolffischer Schule dargetan, sondern jede Metaphysik als windiges Luftgespinst nachgewiesen und endgültig beseitigt habe. Man übersieht aber, daß *Kant* selbst wesentlich Metaphysiker war und eine ganz neue Art von Metaphysik begründete. In der transzendentalen Dialektik weist er nach, daß die Vernunftideen (Kosmos, Seele, Gott) nicht in derselben Weise wirkliche Wissenschaften begründen, wie wir sie in der Naturwissenschaft

und der Mathematik haben. Immerhin sind aber die regulativen Prinzipien der Vernunftideen ebenso in der Vernunftorganisation des Menschen begründet wie die Anschauungsformen der Sinnlichkeit und die Kategorien des Verstandes und haben auch dasselbe Recht auf Befriedigung. Diese suchte *Kant* in der Kritik der praktischen Vernunft mit ihrem kategorischen Imperativ und ihren Postulaten (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit) zu liefern. Ob er bei seiner Ausführung der neuen Metaphysik glücklich war, wollen wir hier nicht weiter untersuchen. Behaupten aber dürfen wir: Ebenso sicher wie die Welt äußerer Erfahrung war *Kant* die Welt sittlicher Werte. Durch diese Ausführungen glauben wir mit der Auffassung *Natorps* zusammenzutreffen oder uns ihr wenigstens anzunähern.[1]) Wir unterscheiden uns aber mit vollem Bewußtsein von jener oben gekennzeichneten naturwissenschaftlichen Auffassung Kantischer Philosophie, welche zwar in der Theorie sich an *Kant* anschließt, sogar die Phänomenalität der Außenwelt anerkennt, in Praxis aber nur die Idealwelt leugnet. Denn das Naturgegebene mit seiner Handgreiflichkeit drängt sich dem Menschen mit einer solchen Notwendigkeit auf, daß er sich ihm nicht gut entziehen kann. Hingegen bildet die Idealwelt zwar eine schöne Umsäumung des Lebens, aber sie bleibt in ihrer Phänomenalität stecken, ist eine schöne Illusion, ein blasses Vorbild, dem man folgen, oder das man abweisen kann nach eigenem Belieben. Uns aber sind die Ideen immanente Einheitspunkte geistiger Lebensenergien, durchaus selbständig und voll weltbewegender Kraft.

Über die Gewinnung religiöser Bildung äußert die

---

[1]) *Natorp* führt in der oben S. 31 zitierten Broschüre S. 8 aus: »Nun aber hat die Schule die Aufgabe, die nationale Kultur nicht nur auf ihrer höchsten bisher erreichten Höhe zu erhalten, sondern auch sie einer fortdauernden Erhöhung offen zu halten. Also wird sie, eben um der Religion willen, an der Religion, nämlich der zum Ideenglauben abgeklärten, festhalten müssen.«

Denkschrift folgendes: »Eine religiöse Bildung dieser Art läßt sich ebenfalls ohne einen dogmatischen Religionsunterricht besser erzielen als mit ihm. Sie läßt sich ja überhaupt nicht im eigentlichen Sinne auf unterrichtlichem Wege mitteilen; angebahnt und gefördert aber wird sie jedenfalls am besten durch ein gründliches Verständnis der Dinge, Verhältnisse und Gedankengänge der eigenen Zeit und die Kenntnis ihrer Bedeutung und ihres geschichtlichen Werdeganges.« (S. 10.) Verständnis der eigenen Zeit ist in der Denkschrift durch Sperrdruck als besonders bedeutsam hervorgehoben. Wie wir schon früher zeigten, fühlen sich die Antragsteller als moderne Menschen, als Kinder der Gegenwart, als Vertreter einer neuen Weltanschauung. Dieses prononzierte Betonen des Modernen ist, wie die Geschichte der Wissenschaften seit dem frühen Mittelalter zeigt, ein Zeichen von dem Bewußtsein eines Gegensatzes zur Vergangenheit. Wie das Subjekt sich losreißt von der bestimmenden Verschlingung der Umwelt, so wird die Gegenwart herausgehoben aus dem Strome der Geschichte als abgeschlossene Größe. Will man dabei aber — wie es doch in der Denkschrift geschieht — die ganze Wirklichkeit als eine von der empirischen Notwendigkeit mechanischer Kausalität durchwaltete Einheit fassen, worin alles Geschehen durch unverbrüchliche Naturgesetze geregelt wird, so ist nicht abzusehen, wie jene Loslösung der Gegenwart ohne die Gewaltsamkeiten logischer Inkonsequenz möglich ist. Dem Naturalismus kann alles Tun des Menschen nur ein bewußtes Geschehen und alle Freiheit des Handelns nur eine Täuschung sein, wie wenn ein fliegender Stein plötzlich Bewußtsein erlangte und sich nun frei fühlte. Jeder Augenblick der Geschichte ist dem Naturalismus eine bestimmte Konstellation einer ungeheuren Menge von Massenpunkten, die sich in jedem Augenblicke verschiebt in der Weise, daß die vorangegangene Lagerung die Ursache der nächstfolgenden ist. Jenes Aufsichselbststellen des Subjekts, jenes Herausreißen der Gegenwart aus dem

Strome der Zeit widerspricht also dem Naturalismus, der sich so gern *Goethes* Wort zu eigen macht:

»Nach ewigen, ehernen
Großen Gesetzen
Müssen wir alle
Unseres Daseins
Kreise vollenden.«

Dieser klaffende Widerspruch, der die Denkschrift durchzieht, klingt uns auch als schrille Dissonanz aus unserer Zeit entgegen. Eine Sozialkultur, eine Arbeitskultur ist die allein richtige Konsequenz des Naturalismus, und der Heroismus der Entsagung ist die ethische Grundtat. *Travaillons sans raisonner;* Arbeiten, ohne zu fragen, für wen; und Streben ohne Ziel und Zweck, das ist die Aufgabe des Lebens. Es ist deshalb eine löbliche Inkonsequenz, wenn die Antragsteller trotz ihres Naturalismus für die Schule so energisch die Einführung in das Verständnis der eigenen Zeit, deren Bedeutung und ihres Werdeganges fordern. Denn welche besondere Bedeutung könnte unsere Zeit haben, wenn sie nichts als ein Durchgangspunkt ist? Der Relativismus ist die unentrinnbare Konsequenz des Naturalismus, und die Begriffe des Wahren, Guten, Schönen und Heiligen verlieren jede Bedeutung. Das Wahre wird zu einer bloßen Tochter der Zeit, zu einer Meinung des Tages; ein Gutes ist das, was das Leben fördert und das der Gesellschaft Nützliche; das Schöne ist ein Konterfei der Wirklichkeit, und der Impressionismus die einzig wahre Kunst; das Heilige ist nichts als ein Wallen des Gefühls, als eine Überzeugung von der Kleinheit des Menschen. Die Fragen nach dem Sinne des Daseins sind gefährlich, sie führen mit Notwendigkeit auf das leere Spiel der Zeiten in der Geschichte. *Schopenhauer* ist der wahre Lebensphilosoph, und Abstreifung des Lebens wäre die einzig richtige Konsequenz dieser Ansicht. Wenn das der Wille zum Leben nicht gestattet, so ist das Selbstvergessen, Nirwana, des Lebens Aufgabe, und der indische Büßer das höchste

Lebensideal des Menschen. Wenn sich das Subjekt bei seiner Arbeit des *cui bono?* nicht erwehren kann, und es sich mit Gewalt losreißt von der Arbeit, wer will es schelten? Wer wollte einen Massenstreik der Menschheit verdammen? — Nach dem Sinne unserer Zeit zu fragen, ist töricht; und die Schüler in ihr Verständnis einzuführen, ist höchst überflüssig; denn kaum mit dem Gedanken klar erfaßt, ist sie schon nicht mehr, und eine andere Zeit mit dem gleichen Recht auf Beachtung fordert unsere Aufmerksamkeit.

Wir können unsere Zeit nicht in einen so schroffen Gegensatz zur Vergangenheit stellen, als es in der Denkschrift geschieht. Denn die Geschichte belehrt uns, daß auch in Zeiten des Überganges das Alte mit unbezwingbarer Macht auch durch die Opposition hindurchwirkt. Man denke an Männer wie *G. Bruno*, *Bacon*, *Descartes*, *Luther* mit ihrem schroffen Widerspruch gegen das Mittelalter. Dem tieferen Blicke des Historikers aber zeigen sich nicht bloß zerrissene Fäden und neue Anknüpfungen, sondern auch verbindende, die aus der Vergangenheit in die neue Zeit leiten. Wenn wir die Bedeutung und Aufgabe der Gegenwart erkennen wollen, so genügt nicht ein Blick auf unsere zeitgeschichtliche Lage. Wir müssen uns vielmehr aus dem Strome der Geschichte erheben, um die ganze Entwicklung unserer Kultur von ihrem Anfange an bis auf unsere Tage zu überschauen. Wir müssen die zeitgeschichtliche Gegenwart zu einer weltgeschichtlichen erweitern. — Ebenso ist auch die Ansicht abzuweisen, welche die Gegenwart als das Ergebnis aller der Faktoren ansieht, die bis jetzt in der Geschichte unserer Kultur wirkten, welche die Vergangenheit nur soweit würdigen kann, als daraus noch Triebkräfte in die Gegenwart hineinreichen. Wie nach einer Forderung des großen Geschichtsforschers *Ranke* die erste Aufgabe des Historikers darin besteht, den Eigenwert der zu behandelnden Epoche zu ergründen, wie es verfehlt ist, eine Epoche durch die nachfolgende zu mediatisieren, so ist es auch

bei der philosophischen Betrachtung falsch, in der eigenen Zeit den Höhe- und Schlußpunkt der ganzen Kulturentwicklung zu sehen. Wir glauben vielmehr, daß in der Geschichte der Menschheit klassische Zeiten, die Werte entwickeln, welche die Menschheit nimmer vergessen darf, wenn nicht ein Ermatten, ein Niedergang der Kultur eintreten soll, abwechseln mit solchen von Geistesdürre und geistigem Tiefstand, und gerade unsere Zeit können wir in dieser Hinsicht nicht eben hoch einschätzen. Ein Verständnis unserer Zeit halten auch wir für wertvoll, aber nicht sowohl zur Gewinnung positiver Werte als vielmehr, um ihre Bedürfnisse zu ergründen. Positive Werte können wir nur aus einer geschichtsphilosophischen Betrachtung unserer ganzen Kulturentwicklung gewinnen; und *Rickert* hat recht, wenn er neben das naturwissenschaftliche Erkennen ein geschichtliches stellt. Die Zöglinge sowohl der höheren wie der niederen Erziehungsschule in das Getriebe und bunte Gewirr der Tagesströmungen einzuführen, halten wir deshalb für durchaus verfehlt. Ohne die Gewinnung zeitüberlegener Werte ist eine Orientierung und Abschätzung der widerstreitenden Bewegungen unserer Tage kaum möglich. Ohne diese absoluten Werte und Maßstäbe der Beurteilung werden die Schulen auch niemals gefestigte Charaktere und mannhafte Persönlichkeiten bilden, sondern Wetter- und Windfahnen, die sich von der jeweiligen zeitlichen Lage und von der Stimmung und Laune, dem augenblicklichen Empfinden des kleinen Ich leiten lassen.

Ob die Antragsteller den Relativismus in der hier gezeichneten Schärfe vertreten wollen, ist aus der Denkschrift nicht ersichtlich. Daß er die unentrinnbare Konsequenz der vorgetragenen Ansichten ist, und der Antrag selbst darin seine tiefinnerste Wurzel hat, ist unzweifelhaft.[1])

[1]) Nachdem das vorliegende Manuskript für die Drucklegung völlig fertiggestellt und abgeschlossen war, kam uns eine Schrift des Bremer Lehrers *F. Gansberg*, der die Denkschrift mitunter-

zeichnet hat, in die Hand. (*F. Gansberg*, Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1906.) Diese Schrift beschäftigt sich ebenfalls mit der Abschaffung des Religionsunterrichtes, und die Gutachten, fast alle von Leuten des öffentlichen Lebens herrührend, sprechen sich allermeist für Abschaffung aus, allerdings teilweise aus entgegengesetzten Gründen. Nur in einzelnen Fällen ergreifen Reformfreunde das Wort. Doch scheinen manche Gutachten ausgeblieben zu sein, denn im Vorworte S. XV lesen wir: »Vielfach schwieg man überhaupt oder man antwortete ausweichend.« Derartige Enqueten sind ja sehr zeitgemäß. Man hat manchmal das Gefühl, als ob in geistigen Lebensfragen und bei wissenschaftlichen Problemen die Entscheidung durch eine Abstimmung herbeigeführt werden soll. Wir halten die Äußerungen für ganz interessante Stimmungsbilder, können ihr aber für die Klärung der geistigen Lage nicht viel Wert beimessen. Es dürfte leicht sein, für eine Umfrage vom entgegengesetzten Standpunkte aus eine doppelte Zahl von Gutachten und mehr zu gewinnen. Mehr als die Gutachten interessiert uns das Vorwort, und darin haben wir wesentlich Neues nicht gefunden.

Wenn es S. XI heißt: »Das Christentum ist eine untergehende Welt,« so stimmt das mit der Grundtendenz der Denkschrift voll überein. Hier ist eben der Punkt, wo sich die Geister scheiden, zwischen denen dann ein Ausgleich unmöglich ist. Hier gibt es nur ein Siegen und ein Unterliegen. Wir halten das Christentum, mag es im Lauf der Zeiten in der Kirche noch so oft durch kleinmenschliche Interessen herabgezogen und entstellt sein, für eine neue Stufe der Geistesentfaltung, für den Durchbruch eines echten Geisteslebens in der Geschichte, dessen geistiger Lebensgehalt nicht aufgegeben werden darf, wenn die Kultur nicht zu einer bloßen Zivilisation herabsinken soll. Zur Zeit leben wir noch in einer christlichen Atmosphäre, daß selbst der Gegner vom Christentum zehrt und sich von ihm — wenn auch oft unbewußt — in seinen Ansichten bestimmen läßt. Sollte diese christliche Atmosphäre aus dem Leben einmal schwinden, so würde das Christentum gewiß bald entdeckt werden und seine erneuernde, belebende und regenerierende Kraft aufs beste bewähren. Diese Ansicht vom Christentum kann selbstverständlich auf einen lehrplanmäßig festgelegten religiösen Unterrichtsstoff auch für die Volksschule nicht verzichten.

In einem Punkt läßt uns das vorliegende Werk etwas klarer sehen als die Denkschrift. »Wir wollen auch den Mythus und das Wunder auf uns wirken lassen. wir wollen auch zu den Grenzen vordringen, wo aller menschlichen Forschung Halt geboten wird — gelegentlich! wenn uns der Stoff, wenn uns die Stimmung, wenn uns eine tiefe Kinderfrage fast wie von selbst zu diesen Gebieten trägt. Nur um alles in der Welt nicht lehrplanmäßig!« (S. VIII.) . . .

»Offizieller Unterricht über ‚die letzten Gewißheiten‘, die jeder mit sich selbst abmachen muß, ist Unsinn. Die Zeit wird kommen, wo auch diese Fragen anklopfen.« (S. XIII.) ... »Da kann dieses Fach (etwa zweimal wöchentlich) doch zu einer Feiertagsstunde, zu einer Stunde ernster Betrachtung des eigenen Lebens, es kann die ‚Aula‘ und die ‚Kapelle‘ im Schulleben werden.« (S. XIV.) Gegen besonders festgelegte Erbauungsstunden in der Schule haben wir die schwersten Bedenken. Die Schulandachten und Schulfeiern sind als spezifische Einrichtungen zu diesem Zwecke völlig ausreichend. In erster Linie ist es der Unterricht, durch den die Schule erziehen und auf das Gemüt einwirken soll. Einem geistlosen Frage- und Antwortenspiel wollen wir gewiß nicht das Wort reden. Der Unterricht soll sich vielmehr möglichst oft — aber ungesucht und ungekünstelt zu Momenten gemütvoller Weihe erheben. Gelegentliche Bildbetrachtungen und Heranziehung von passenden Gedichten im Religions- und Geschichtsunterrichte, sowie Bildbesprechungen als ständige Einrichtungen im Zeichenunterrichte dürften dazu ein bis jetzt viel zu wenig beachtetes Mittel sein. Vor schönem und erbaulichem Reden und gesuchtem Moralisieren oder ästhetisierendem Schwärmen seitens des Lehrers ist dabei dringend zu warnen. Alles andere ist der Familie und der Kirche bezw. der ethischen Gemeinschaft, denen die Eltern sich angeschlossen haben, zu überlassen. Ob dieselben durch Kindergottesdienst und Hausandachten, durch Belehrungen über das Leben im Sinne der Gesellschaft für ethische Kultur oder durch ästhetischen Impressionismus im Sinne der modernen Stimmungsphilosophie auf die Kinder einwirken sollen das kann die Schule nicht bestimmen.

III. Teil.

Grundlegung und Grundlinien des Religionsunterrichtes.

Unsere eigentliche Aufgabe haben wir beendet, unser Gutachten hat uns zu einer endgültigen Ablehnung der in der Denkschrift vorgetragenen Ansichten geführt. Weder die einzelnen gegen den Religionsunterricht vorgetragenen Gründe können wir billigen, noch der dahinter stehenden Weltanschauung zustimmen. Doch läßt uns eine solche rein negative Kritik ebenso unbefriedigt, wie sie den Leser lassen muß. Versuchen wir deshalb, wenigstens in einigen skizzenhaften Strichen der negativen eine positive Kritik hinzuzufügen. Der enge Rahmen eines Gutachtens bringt es mit sich, daß wir diese Ansichten nur referierend vortragen können und auf eine eingehende Begründung von vornherein verzichten müssen. — Diese positive Kritik, welche die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes aus dem Zwecke der Erziehungsschule abzuleiten hat, soll zunächst den philosophischen Idealismus als Grundlage der Religion charakterisieren, alsdann die Stellung der Religion im Geistesleben nachweisen, um zuletzt die Notwendigkeit des Religionsunterrichtes und einige Züge seiner näheren Gestaltung darzutun.

§ 8. Der philosophische Idealismus.

Dem Positivismus, Subjektivismus und Relativismus unserer Zeit, von dem wir ein gut Teil in der Denkschrift kennen lernten, können wir entgegenstellen das System *Euckens*, den *Windelband* als den Hauptvertreter

einer werdenden idealistischen Metaphysik bezeichnet, und der zu *Nietzsche* und seinen Anhängern und zu jenen bezeichneten Richtungen eine ähnliche Stellung einnimmt wie *Socrates* oder *Plato* zu den Sophisten. Sich auf ihren Boden stellend, ihre Einwürfe voll mitempfindend, sucht er sie innerlich zu überwinden. Wenn sich auch *Eucken* bei der heutigen Stellung der religiösen Richtungen und Parteien für Abschaffung des Religionsunterrichtes ausgesprochen hat, so ist uns doch kein philosophisches System bekannt, das mit so unabweisbarer Konsequenz die Religion »für eine echte Menschenbildung unentbehrlich« und damit für die Erziehungsschule notwendig nachweist wie *Euckens* idealistische Metaphysik.[1])

Die Grundlage dieses Systems ist die grandiose Hypothese von der Selbständigkeit des Geisteslebens, das in Wahrheit die Seele aller Wirklichkeit, den Sinn alles Seins bezeichnet. Viel universeller als das menschliche Geistesleben, vielmehr das ganze All umfassend und durch-

[1]) Das Monatsblatt des Evangelischen Lehrerbundes (34. Jahrg., 1905/06, Heft 2, S. 45) veröffentlicht auch eine Erklärung *Euckens* zur Denkschrift der Bremer Lehrerschaft: »Meine Überzeugung faßt sich in zwei Hauptthesen zusammen: 1. Unter normalen Verhältnissen ist ein Religionsunterricht auch in der Schule durchaus erwünscht, ja für eine echte Menschenbildung unentbehrlich; 2. die heutigen Verhältnisse erscheinen mir als anormal, da die von Kirche und Staat dargebotene Form der Religion weder dem weltgeschichtlichen Stande des Geisteslebens noch den Bedürfnissen des modernen Menschen entspricht. Unter diesen Umständen wünsche ich im Interesse der Wahrhaftigkeit eine Entfernung der Religion aus dem Schulunterricht.« — Während wir uns auf die erste These stützen, hegen wir bezüglich der zweiten eine abweichende Ansicht. Wir halten es nicht für angängig, den Religionsunterricht solange zu dispensieren bis der schwere geistige Kampf unserer Tage um die Form der Religion entschieden ist. Wir möchten überhaupt die Schule den kämpfenden Parteien möglichst entziehen und halten es für rätlich, daß sie um einige Jahrzehnte hinter dem wissenschaftlichen Meinungskampf, der alle Kulturentwicklung begleitet, zurückbleibe, damit sie mit einiger Sicherheit die bleibenden Ergebnisse erkennen und sich zueignen könne.

waltend, wird dieses Geistesleben doch erst konkret für den Menschen und für sein Erkennen faßbar in dem geistigen Lebensprozeß, der durch die Geschichte der Menschheit flutet. Damit treffen wir einen zweiten wichtigen Charakterzug dieses Systems. Dasselbe will nicht eine spekulative Gedankenkomposition sein, die wir uns durch kongeniales Nachdenken zu eigen machen können, will nicht eine geistvolle Lösung von Welträtseln bringen, deren Scharfsinn wir bewundern; nein, Lebenssysteme, Syntagmen, sieht *Eucken* sich aufringen in der Geschichte der Menschheit, die den ganzen Menschen umspinnen und ihn in seinem ganzen Denken und Handeln voll zu deteiminieren suchen. Zwei solcher Lebenssysteme glaubt er in der Geschichte unserer Kultur zu finden. In der Antike war es das ästhetische der Formgebung, welches der Philosophie das künstlerische Zusammenschauen, das Herausheben der bleibenden und ruhenden Form aus der Flucht der Erscheinungen als Aufgabe zuwies. Diesem Systeme tritt in der Neuzeit das dynamische der Kraftsteigerung entgegen. Die Entwicklungsidee, der Gedanke der zunehmenden Kraftentfaltung beherrscht heute alle Verhältnisse des Lebens. Je nachdem man nun den Grundprozeß naturhaft und materialistisch oder als logische Denkbewegung faßt, tritt uns das neuzeitliche Syntagma als Naturalismus oder Intellektualismus entgegen. Ist das antike Lebenssystem, nachdem es in der klassischen Literaturperiode sich noch als letztes Aufleuchten bewährte, ganz erloschen, so ringen der Naturalismus und der Intellektualismus noch heute um den Besitz des Menschen. Doch haben auch sie schon ihren Welttag gehabt und durch eine immanente Kritik wird nachzuweisen gesucht, daß es diesen Systemen nie möglich sein wird, die ganze Wirklichkeit restlos in sich aufzunehmen. *Eucken* sieht vielmehr ein neues Lebenssystem, das der Wesensbildung, wenn auch erst in schwachen Spuren aufsteigen in der Geschichte unserer Kultur und dem Getriebe unserer Zeit. Dieses System zur Entfaltung zu bringen, dazu

ruft *Eucken* auf, nachdem er durch eine sehr diffizile Methode, die noologische, die wir vielleicht als eine Verfeinerung der transzendentalen Methode *Kants* ansehen dürfen, und in deren Verwendung er viel konsequenter und universeller verfährt als sein Vorgänger, das neue Lebenssystem in seinen charakteristischen Zügen entwickelt und in seiner Berechtigung erwiesen hat.

Der Inbegriff des Geisteslebens, d. h. seine Einheitlichkeit und Selbständigkeit äußert sich als ein absoluter Lebensprozeß in der Geschichte der Menschheit, der auf gewissen Höhepunkten des Lebens von größerer Stärke und Mächtigkeit ist, und in diesen klassischen Zeiten, zu denen die Menschheit immer wieder gern zurückkehrt, Werte und Güter von zeitloser, ewiger Bedeutung aus sich heraussetzt. Die Antike mit ihrem Verlangen nach Formgebung, das Christentum mit seiner seelischen Vertiefung und seinem moralischen Ernste, die Neuzeit mit ihrer Befreiung des Subjekts und dem Gewinn innerer Unendlichkeit sind solche klassischen Zeiten. Die Güter und Werte aber, welche die Menschheit in ihnen gewinnt, schließen sich zu einem Reiche wesenhafter Geistigkeit zusammen. Sie hineinzuziehen in die eigene Zeit und auszubauen zu einer Idealkultur, das ist die Aufgabe einer jeden Epoche. Die Fortleitung des geistigen Lebensprozesses durch schöpferische Synthese geschieht durch die zeitüberlegenen und ihre Zeit weit überragenden Persönlichkeiten, seien sie nun große Denker, Dichter oder andere Künstler, seien sie geniale Erfinder, weise Staatsmänner oder fromme Religionsstifter. Sie alle sind berufen, mitzuarbeiten an dem Bau einer selbständigen Geisteswelt. Doch ist es nicht eine aristokratische Denkweise, die *Eucken* vertritt. Vielmehr ist ein jeder berufen, eine geistige Lebensenergie, eine Monade in dem absoluten Lebensprozeß zu werden. Sich durch selbstloses Streben, das in der Kulturarbeit und der Liebe seine beiden Lebenszentren hat, heraus zu arbeiten aus seiner naturhaften Breite, um Anteil zu gewinnen an dem

geistigen Leben seiner Zeit, das ist die ethische Grundtat eines jeden Menschen. Dadurch überwindet er die Punktualität des kleinen Ich und gewinnt ein neues Selbst, wird ein neuer Mensch, gehet ein in der Ideale Reich und hinter ihm in wesenlosem Scheine liegt, was uns alle bändigt, das Gemeine, aus dem Individuum wird eine Persönlichkeit.

§ 9. *Die Religion des Geisteslebens.*

Der Glaube an eine bei sich selbst seiende Wirklichkeit jenseits der empirischen Breite unseres Daseins, die axiomatische Überzeugung von einem einheitlichen Geistesleben, das hineinreicht in die Gemeinschaft der Menschheit und als ein absoluter Lebensprozeß ihre Geschichte durchflutet, ist der Inhalt einer universalistischen Religion. Sie ist als solche nicht ein Spezialgebiet des Lebens, sondern eine Umfassung des Ganzen. Auch bedarf sie zu ihrer Existenz keiner besonderen äußeren Organisation. Sie soll alles Leben und Tun des Menschen durchwalten. Erst im Rahmen dieses umspannenden Geisteslebens findet alle Kulturarbeit der Menschheit den rechten Inhalt, eine innere Geschlossenheit, eine wahrhafte Veredelung, eine richtige Bewertung. Auch ein flüchtiger Blick in die vergleichende Religionswissenschaft kann uns darüber belehren, daß nicht sowohl das Beziehungsverhältnis des Menschen zu übernatürlichen Wesen das charakteristische Merkmal aller Religion ist, denn dann dürften wir den alten, echten Buddhismus nicht als Religion ansehen, sondern, daß vielmehr eine Zweiheit der Welten, das Vorhandensein einer jenseitigen geistigen Welt, die dem Menschen durch die Wirksamkeit genialer Persönlichkeiten aufgeht, das gemeinsame Merkmal und die Grundvoraussetzung einer jeden Religion ist. »Darin eben findet die Religion einen Haupterweis ihrer Wahrheit, daß sie die unentbehrliche Vollendung des gesamten Geisteslebens bildet, daß sich ohne sie der Mensch wohl hier und da geistig betätigen, nicht aber als Ganzes das Geistesleben

aufnehmen und in eigene Tat verwandeln kann.« (*Eucken*, Der Wahrheitsgehalt usw., 2. Aufl., S. 187.)

Doch auf der Stufe der universalistischen Religion kann der Mensch nicht stehen bleiben. Will er zur Vollkommenheit gelangen, so ist noch eine höhere Stufe des Lebens, die charakteristische Religion, zu erklimmen. Die innere Einheit des geistigen Lebensprozesses, der durch die Geschichte der Menschheit geht, ist Gott. Ihn dürfen wir uns nicht denken als eine blindwaltende, unpersönliche Kraft, die den Menschen ergreift; und der Pantheismus in jeder Form ist abzuweisen. Gott stellt vielmehr eine persönliche Lebenseinheit dar, und die Aufgabe und der Trost des Menschen besteht darin, ein persönliches Beziehungs- und Lebensverhältnis zu Gott zu gewinnen. Lebensgemeinschaft mit Gott ist das Endziel alles Strebens. Sie ist die Begründung einer neuen Gesinnung, der Gewinn eines neuen Wesens, der Anfang eines neuen, religiösen Lebens. Ist der Mensch eine Rebe am göttlichen Weinstock geworden, so betritt er eine neue Stufe des Daseins, gewinnt ein neues Selbst, wird ein neuer Mensch, eine neue geistige Lebensenergie, eine neue Kraftquelle religiösen Lebens. Der alte Mensch mit seiner Selbstsucht hat Platz zu machen der allgemeinen Menschenliebe, statt der Sorge des Menschen um das Wohl des kleinen Ich, um das individuelle Glück, greift ihn der Menschheit Kummer an und treibt ihn zu aufopferungsvollster Tätigkeit für die Gemeinschaft. Hier ist der Gegensatz von Immanenz und Transzendenz auf seiten Gottes, von Gebundenheit und Freiheit, von Individualismus und Kollektivismus auf seiten des Menschen überwunden. In dieser Hingabe an Gott findet der Mensch den innersten Kern seines Wesens, denn *Goethe* sagt mit Recht:

»Wär' nicht das Auge sonnenhaft,
Die Sonne könnt' es nie erblicken;
Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft,
Wie könnt' uns Göttliches entzücken?«

Die Gemeinschaft dieser in Gott freien Geister ist das Reich Gottes, das auf Erden kommen soll. Wie diese Wendung vor sich geht, ist ein Geheimnis und wird immer unerforschlich bleiben. Auch die ideale Metaphysik wird die Tiefen des Alls und der Menschenseele nicht völlig ausschöpfen, doch ohne ein Mysterium ist keine Religion denkbar. Daß sich aber eine solche Stufe im Menschenleben gewinnen läßt, dafür sind uns die großen religiösen Persönlichkeiten ein Erweis der Tat. — Eine Verdoppelung der sinnlichen Welt ist ebenso zu vermeiden wie jeder Anthropomorphismus und Anthropismus. Wenn wir von einer Persönlichkeit Gottes reden, so dürfen wir nicht menschliche Bilder und Wünsche hineinwerfen ins All, ebensowenig ist das Leben auf unserem kleinen Planeten, auf diesem Tropfen am Eimer in dem Ozean der Welten, der Umfang oder das Zentrum des gesamten Geisteslebens. Wir sehen hier noch ab von jeder bestimmten historischen Religion oder Konfession, glauben aber, daß dieses unmittelbare Beziehungsverhältnis zu Gott nirgends angemessener zum Ausdruck gebracht ist als in der protestantischen Lehre vom allgemeinen Priestertum.

Um uns die Idee eines selbständigen Geisteslebens und dessen Wirksamkeit in der Welt klar zu machen und näher zu bringen, möchten wir das Verhältnis von Gott, Geistesleben und Welt durch einige Beispiele veranschaulichen. Wie der geniale Geist *Goethes* seine Zeit durchwaltete und dieser Epoche seinen Namen gab, wie die Philosophie des *Aristoteles* das ganze Mittelalter beherrschte, und Jesus, dies fleischgewordene Gotteswort, die christliche Gemeinschaft schon zwei Jahrtausende in seinen Bannkreis zwingt, so durchflutet und belebt Gott, der lebendige Kern alles Geisteslebens, das ganze All und die Geschichte der Menschheit. Doch diese Fassung erscheint noch zu anthropomorph. Versuchen wir deshalb ein anderes Bild. Die Geschichte der Menschheit flutet an unserem geistigen Auge vorüber wie ein Strom, aus ihm treten hervor wichtige Ereignisse und bedeutende

Persönlichkeiten wie die Wellen, die im Winde sich lieblich kräuseln und oft zu wundersamen Formen sich verschlingen. Diesen Formen gleich ist Gott. Doch dürfte auch diese Fassung des Gottesbegriffes als rein ontologisch beanstandet werden. Am passendsten erscheint uns das oft gebrauchte Bild des Lichtes mit seiner leuchtenden und belebenden Kraft. Denken wir uns, wie aus der Geschichte der Menschheit einige geistesgesalbte Persönlichkeiten hervorragen, den firngekrönten Alpengipfeln gleich, die im Morgensonnenglanze in blendender Klarheit und Pracht daliegen, während im Tale noch die dunklen Schatten der Nacht sich hinziehen und schwere Nebel wallen, die dem zum Lichte empordringenden Auge nur mühsam einen Durchblick gewähren. Das Widerspiel des Lichtes vereinigt sich zu einem harmonischen Farbeneffekt und bricht sich auch in dem Tautröpfchen, das am schwankenden Grashälmchen hängt und leuchtet wider in siebenfarbigem Glanze. So soll das Licht des göttlichen Geistes, das aus einer jenseitigen Welt stammt und uns widerstrahlt aus den Werken der großen schöpferischen Geister, das Wirken und Streben eines jeden Menschen beleben und veredeln.

Diese grundlegenden religions-philosophischen Erwägungen geben uns einen Maßstab für die Beurteilung der historischen Religionen, die auch von dem spekulativen Philosophen Anerkennung und sorglichste Berücksichtigung fordern dürfen. »Denn sie sind nicht bloße Lehrgebäude, sondern Lebenskonzentrationen und Lebensentwicklungen, sie haben Ideale nicht bloß in kühnem Gedankenfluge entworfen, sondern sie haben diese auf dem steinichten Boden des Menschheitslebens tiefe Wurzel schlagen lassen, sie haben nicht für Augenblicke und zu auserlesenen Geistern, sondern sie haben durch den Lauf der Zeiten zur Breite der Menschheit gewirkt.« (*Eucken*, Der Wahrheitsgehalt usw., 2. Aufl., S. 390 f.) Von allen Religionen, die wir kennen, steht das Christentum unzweifelhaft am höchsten. Es ist keine Gesetzesreligion,

die der Menschheit eine Summe von Satzungen durch äußere Autorität als ein Joch aufzwingt, und von deren treuerer oder weniger gewissenhafterer Erfüllung die Vergeltung, Lohn und Strafe, als Heilsgut in einer anderen Welt abhängt, sondern es ist eine Erlösungsreligion, die durch das Beziehungsverhältnis zu einer jenseitigen Welt das Elend und den Jammer dieser Welt lindert und aufhebt. Wir kennen die Erlösungsreligion in zwei Formen. Die indische ist intellektuell bestimmt. Sie glaubt, durch Einsicht in die Nichtigkeit dieser Welt, indem der Zauberschleier der Maja zerrissen werde, könne der Mensch zu einer affektlosen Gemütsstimmung, zu Ruhe und Frieden, zur Seligkeit kommen. Demgegenüber müssen wir das Christentum als eine ethische Erlösungsreligion bezeichnen. Auch hier wird die Unvernunft in der Welt, das Böse in der Brust des Menschen voll gewürdigt. Aber indem sich der Mensch erhebt in die selbständige Geisteswelt und zu Gott, als deren Kern, in persönliche Lebensgemeinschaft tritt, eröffnet sich ihm ein Reich der Gnade und Liebe, von wo aus er den Kampf mit allen Widerständen des Daseins aufnehmen kann und, zur Erreichung seines eigenen Wesens, zur Gewinnung eines substanziellen Seins, auch aufnehmen muß. — Diese Stufe läßt sich jedoch nicht gewinnen, ohne zu Jesus, dem Begründer der christlichen Religion, in ein gesichertes Verhältnis getreten zu sein. Noch heute ist die Frage: Was dünket euch um Christus? wes Sohn ist er? die wichtigste. An keinem Punkte ist so lebhaft gestritten wie hier, und gerade in unseren Tagen ist der Kampf wieder aufs härteste entbrannt. Wir gedenken auf diese Kontroverse nicht einzugehen. Wie man sich auch entscheidet, eine exceptionelle Stellung wird man Jesus in der christlichen Religion immer einräumen müssen. Darin scheinen mir trotz allen Streites aber heute alle religiös gestimmten Seelen übereinzukommen, daß Jesus »nicht ein bloßer Träger von Lehren oder Stimmungen, sondern ein überzeugender Taterweis göttlichen Lebens ist, an dem sich

immerfort neues Leben entzünden kann«. Mögen wir den historischen Jesus nehmen oder das Christusbild, wie es in der Gemeinde lebt, immer wird er der Heiland der Welt bleiben.

Unzweifelhaft ist es auch, daß die charakteristische Religion zu einer äußeren Organisation in irgend einer Form, wie wir sie in der Kirche haben, mit Notwendigkeit führen muß. Gewiß ist die Kirche nicht das Reich Gottes, aber mögen ihr noch so viel Schwachheiten anhaften, mögen ihre Einrichtungen noch so reformbedürftig sein, ohne dieses Konkretwerden, ohne diese äußere sinnliche Gestaltung in der Welt würde das Gottesreich gewiß, wenn auch nicht vernichtet werden, so doch an der belebenden Kraft schwere Einbußen erleiden.

Damit sind wir schon ein gut Stück in die Theologie eingedrungen und stehen an der Grenze, wohin uns die Philosophie, auch eine idealistische Metaphysik führen kann. Diese Grenze möchten wir für dieses Mal nicht überschreiten.

10. Der Religionsunterricht.

Wenn wir uns nun anschicken, aus unseren Ausführungen die Konsequenzen für den Religionsunterricht zu ziehen, so beabsichtigen wir nicht, ein neues Reformprojekt in Vorschlag zu bringen. Die Reformfrage des Religionsunterrichtes wird heute ja vielfach ventiliert, und *Rein* hat dazu im »Pädagogischen Magazin« [1]) zweimal zwölf Stimmen zu Worte kommen lassen. Wir bilden uns nicht ein, etwas Neues zu bieten, sondern wollen nur zeigen, was von dem bewährten Alten und schon vielfach Empfohlenen unbedingt festgehalten werden muß und nicht vergessen werden darf.

Wir erörtern die Fragen: 1. Warum müssen wir am

---

[1]) Prof. Dr. *W. Rein*, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts, I, 75 Pf. II, 80 Pf. Pädagogisches Magazin, Heft 237 und 269. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Religionsunterrichte festhalten? 2. Was müssen wir bei seinem Betriebe besonders beachten?

1. Naturleben und Geistesleben, welche Lebensformen uns in den Naturwissenschaften und der Geschichte vorliegen, Naturentwicklung und Geistesentwicklung, von denen die letztere sich uns als Niederschlag der historischen Sachleistung in der heutigen Kultur darbietet, das sind die beiden Tatsachengebiete aller Wirklichkeit, die beiden Stufen alles Daseins und die Stadien unserer Lebensentfaltung. Natur und Kultur, letztere im idealen Sinne einer echten Geisteskultur gefaßt, bezeichnet demnach auch den Umkreis dessen, dem die Pädagogik den Bildungsstoff für die Erziehungsschulen zu entnehmen hat.

2. Die noologische Methode wirft auf das innige Wechselverhältnis der historisch-genetischen Entwicklung unserer Kultur und der organisch-genetischen des Individuums ein helles Licht. Die Konformität oder Parallelität beider wird zur Uniformität. Der einzelne Mensch findet den Kern seines Wesens, gewinnt die Substantialität seines Seins, wird zur Persönlichkeit nur dadurch, daß er hineintritt in den geistigen Lebensprozeß, der die Geschichte der Menschheit durchzieht.

3. Die Kunst der Antike, die ethische Innerlichkeit des Christentums, die unendliche Kraftsteigerung der Neuzeit sind die klassischen Höhepunkte der westeuropäischen Kulturentwicklung, deren Ertrag jeder Mensch in irgend einer Form in sich aufnehmen muß, wenn er als ein vollberechtigtes Glied unserer Kulturgemeinschaft erscheinen will. Zu drei Lebenssystemen, die um den Besitz des einzelnen Menschen ringen, hat sich das Kulturleben verdichtet. Das Antike der plastischen Formgebung erscheint heute erloschen, das der Kraftsteigerung, welches sich in den Naturalismus und den Intellektualismus spaltet, hat wohl schon den Höhepunkt seines Glanzes überschritten, steht aber noch in ungebrochener Kraft da. Hingegen das der Wesensbildung, das sich am Christentum orientierte und neben dem berechtigten Kerne der

beiden anderen Systeme, die es in sich aufnahm, besonderen Wert auf das ethische Streben und die Tiefe der Gesinnung legt, ist im Aufsteigen begriffen. Dasselbe zur Entfaltung zu bringen, erscheint als Aufgabe unserer Zeit. Für die Erziehungsschule ergibt sich daraus, daß Kunst und Geschichte, Religion und Moral, Naturwissenschaft und Mathematik die unveräußerlichen Disziplinen des Sachunterrichtes sind. — (Auffällig mag vielleicht die Zusammenstellung von Kunst und Geschichte erscheinen, während oben die Geschichte doch als Grundlage des ganzen Kulturlebens und des Geisteslebens, soweit es sich in der Menschheit offenbart, bezeichnet wurde. Der Widerspruch ist aber nur ein scheinbarer. Dort oben sahen wir auf die objektive, auf die gegenständliche Seite, auf die Sachleistung der Geschichte, während wir sie hier von der funktionellen, der zuständlichen Seite aus betrachten, aus dem Gesichtswinkel nämlich, wie der Historiker die Geschichte macht. Die Arbeit des Historikers, der durch kongeniales Nachempfinden das Vergangene zu rekonstruieren hat, steht in dieser Hinsicht neben der des Künstlers, und damit glauben wir die Zusammenstellung von Kunst und Geschichte rechtfertigen zu können.)

4. Sehen wir auf den Stand des heutigen Unterrichts, so haben Religion und Naturwissenschaft daselbst eine gebührende Stelle. Die Kunst ringt hingegen noch um Daseinsberechtigung. Die in der Schule vorhandenen Elemente des Kunstunterrichts (Zeichnen, Modellieren, Gesang, Turnen) zu konsolidieren und weiter auszubauen, das erscheint als wichtigste Aufgabe der Reformarbeit für die nächste Zeit. Die Kunst darf jedoch nie ein Surrogat für die Religion sein, oder sie gar verdrängen wollen. Aber als wertvolle Ergänzung zum vollen Ausbau des Sachunterrichtes wollen wir die Kunst lebhaft begrüßen.

5. Um Mißverständnissen zuvorzukommen, sei ausdrücklich hervorgehoben, daß wir nicht einer Wiedereinführung der griechischen und römischen Geschichte, die etwa durch Ergänzungen aus der griechischen Kunst-

und der römischen Rechtsgeschichte auszubauen seien, in den Lehrplan der Volksschule das Wort reden wollen. Unsere Ansicht geht vielmehr dahin, daß die beiden Erziehungsschulen, die höhere (Gymnasium) und die niedere (die Volksschule) zwar beide in das Kulturgut der westeuropäischen Kulturgemeinschaft einzutauchen sind, aber nur die erstere in den ganzen Umkreis desselben, während sich die letztere auf das nationale Glied dieser Kultur beschränkt. In beiden Schulgattungen sind aber die gleichen sachunterrichtlichen Elemente zu berücksichtigen.

6. Da Religion und Moral zu den unveräußerlichen Bildungselementen gehören, so kommen wir zu dem Ergebnis: Will die Volksschule den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht verlieren, will sie wirklich Erziehungsschule sein, so kann sie auf den Religionsunterricht nicht verzichten.

Nunmehr müssen wir uns der zweiten Frage zuwenden: Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem Vorgetragenen für den Betrieb des Religionsunterrichtes? Dabei können wir mit Genugtuung und Freude konstatieren, daß die Reformbewegungen in der Methodik des Religionsunterrichtes bei den verschiedensten religiösen Parteien, den Bekenntnisfreunden wie den Reformfreunden, sich nicht nur unter sich in wesentlichen Stücken sehr gut vereinigen lassen, sondern auch gar trefflich zusammenstimmen mit den von uns spekulativ ergriffenen philosophischen Grundüberzeugungen.

1. Ob es eine besondere Lebenskraft *(vis vitalis)* gibt oder nicht, ob wir eine *generatio aequivoca*, eine spontane Zeugung, anzunehmen haben oder nicht, das sind Fragen, welche die Naturwissenschaft unserer Zeit aufs lebhafteste beschäftigen. In der Theologie sehen wir einen ähnlichen wissenschaftlichen Kampf entbrennen. Hier wird nicht minder hart gestritten um den Charakter der Wiedergeburt und über das Wesen des Gottessohnes. Wir wollen uns in diesen Kampf nicht einmischen, einerseits, weil wir nicht glauben, daß philosophische Erwägungen den

Kampf entscheiden können; dann aber auch, weil wir meinen, daß bei einem Antrage auf Abschaffung des Religionsunterrichtes, oder bei einer Beseitigung der Religion aus unserem Volksleben jeder Parteihader verstummen muß, um alle Kräfte zur Abwehr zu sammeln. Wir glauben das um so mehr tun zu können, als auf beiden Gebieten, in der Naturwissenschaft und in der Geisteswissenschaft und bei der Religion insbesondere das *omne vivum ex vivo* immer seine Bedeutung behalten wird, nach welcher Seite hin in den strittigen Fragen auch der Sieg fallen mag. Normaliter wird das Leben nur aus dem Leben hervorgehen. Gewiß ist es nötig, daß auch im Religionsunterrichte ein bestimmtes Stoffquantum, ein sorglich ausgewähltes Lehrgut den Kindern vermittelt wird, aber das wichtigste ist doch die Entfachung des religiösen Lebens, das wie der Funke im Stein in der Brust eines jeden Menschen begründet liegt, aber nur an selbständigem religiösen Leben, wie es uns in den echten religiösen Persönlichkeiten entgegentritt, sich entzünden kann. Diese religiösen Persönlichkeiten in den Mittelpunkt des Religionsunterrichtes zu stellen, das ist eine Forderung, die sich aus unseren Ausführungen mit Konsequenz ergibt, die wir aber schon seit Jahrzehnten von allen Seiten in der Methodik des Religionsunterrichtes erhoben sehen.

2. Im Religionsunterrichte ist der persönliche Lehreinfluß viel höher zu schätzen als in den übrigen Disziplinen, und die Kraft des Zeugnisses von selbsteigenem religiösen Leben ist viel wertvoller als methodisches Geschick. Deshalb sollte man für den Religionsunterricht im Kollegium nur solche Lehrer heranziehen, »die für religiöses Innenleben besondere Neigung und Verständnis besitzen«.

3. Von allen religiösen Persönlichkeiten ist keine vergleichbar dem Gründer der christlichen Religion, Jesus von Nazareth. Er ist ein Taterweis göttlichen Lebens, sagt der Reformfreund, er ist der eingeborene Gottessohn,

sagt der Bekenntnisfreund. Beide können also einstimmen in das Bekenntnis des frommen Sängers, daß in Jesu Persönlichkeit und Wesen sich Gott und die Menschheit in einem vereine, und in ihm alle vollkommene Fülle erscheine. Er ist das Zentrum alles biblischen Schriftentums, auf ihn weist wie ein Zuchtmeister das Gesetz des alten Bundes; und die Prophetie, die echte Vertreterin des reinen Theismus, erschaut in ihm die Erfüllung ihres sehnenden Verlangens. Daß Christus in uns Gestalt gewinne, damit wir neue Menschen werden und den eigentlichen Kern, die innerste Aufgabe unseres Wesens finden, ist der Inhalt aller neutestamentlichen Schriften. Deshalb soll Jesus das Zentrum des Religionsunterrichtes sein, und die vielfach erhobene Forderung eines christozentrischen Religionsunterrichtes besteht zu recht; wie auch *Rein* das Hauptziel des Religionsunterrichtes in der Schule als »Einleben in die Persönlichkeit Jesu« bestimmt.

4. Das paulinische Vor-die-Augen-malen Jesu dürfte auch noch heute als das wirksamste Mittel zur Weckung des religiösen Lebens gelten, und damit dürfte die Einführung in das biblische Schriftentum die unveräußerliche Grundlage alles Religionsunterrichtes sein. Wie aber Christus Besitz ergreift von dem menschlichen Herzen und darin Gestalt gewinnen kann, das möge uns die Kirchengeschichte durch die Betrachtung der führenden Persönlichkeiten, durch ein Einfühlen in das Leben und die Gedankengänge eines Paulus, eines Augustin, eines Luther, eines Spener, eines Schleiermacher, eines Wichern usw. bezeugen. Doch soll auch hier nicht viel über diese geredet und reflektiert werden, am besten ist es, wenn sie selbst mit eigenem Munde den Kern ihres Wesens, den Sinn ihres religiösen Strebens, die Geheimnisse ihres innersten Denkens offenbaren. Zu diesem Zwecke sogenannte Quellenstücke auch für die Volksschule sorglich auszuwählen und zu bearbeiten, das dürfte die dringendste aber auch dankbarste Aufgabe für eine Fortentwicklung des Religionsunterrichtes in der Volksschule sein. Gewiß

ist es nötig, daß man die »Summe einzelner Einsichten zu einem praktisch-populären System einer evangelisch-christlichen Weltanschauung zusammenfasse«, die unverrückbare Grundlage alles Religionsunterrichtes bilde aber eine ausgebreitete biblische Lektüre und eine eingehende Betrachtung der geforderten Quellenstücke.





Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Die

psychologischen Reihen

und ihre

pädagogische Bedeutung.

Von

Fr. Förster
in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 287.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906



Die Lehre von den psychologischen Reihen ist für den Erzieher von hoher theoretischer und praktischer Bedeutung, denn er trifft die Reihenform in den verschiedensten Kapiteln der Psychologie an und kann ohne ihre Kenntnis das Erziehungsgeschäft nicht in rechter Weise betreiben. Es ist daher nötig, diesem Gebiete eine ganz besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Wir fragen zunächst nach dem Wesen der psychologischen Reihen. Zu diesem Zwecke denken wir an die Reihenfolge der preußischen Könige: Friedrich I., Friedrich Wilhelm I., Friedrich II., Friedrich Wilhelm II., Friedrich Wilhelm III., Friedrich Wilhelm IV., Wilhelm I., Friedrich III., Wilhelm II. Oder wir stellen uns die Tonreihe vor: c, d, e, f, g, oder die Zahlenreihe: 1, 2, 3, 4, 5. In diesen Fällen handelt es sich um eine Folge von Vorstellungen. Die Wörter einer Buchzeile oder die nacheinander aufgeführten Vokabeln in einem fremdsprachlichen Übungsbuche zeigen zwar äußerlich ebenfalls die Reihenform, sie unterscheiden sich aber wesentlich von den vorigen Beispielen. Der Unterschied besteht darin, daß die Reihe der preußischen Könige sowohl als die angeführten Ton- und Zahlenreihen etwas darstellen, das inhaltlich zusammengehört, während dies bei ihnen nicht zutrifft. Das erste Merkmal einer psychologischen Reihe besteht also darin, daß die Glieder derselben etwas inhaltlich Zusammengehöriges zum Ausdruck bringen.

Hieraus folgt, daß nur homogene oder gleichartige Vorstellungen die Reihenform annehmen können. Das Zusammengehörige wird in obigen Beispielen durch »preußische Könige«, »C dur-Tonleiter« und »Zahlenreihe von 1 — 5 « bezeichnet. Diese Allgemeinvorstellungen schweben gleichsam über den einzelnen Gliedern der Reihe, sie zu einem einheitlichen Ganzen verbindend und zusammenfassend. Handelt es sich um die Laut- oder Buchstabenreihe eines Wortes, z. B. um diejenige des Wortes »Elbe«, so wird die Zusammengehörigkeit der Reihe durch einen einzigen, bestimmten Vorstellungsinhalt bewirkt, der in der Lautreihe seinen hörbaren, in der Buchstabenreihe seinen sichtbaren Ausdruck findet.

Sehen wir uns die oben angeführten Beispiele noch einmal genau an, so finden wir, daß jedes Glied der Reihe einen ganz bestimmten Platz einnimmt. So steht Friedrich Wilhelm I. zwischen Friedrich I. und Friedrich II.; der Ton e hat seine Stelle zwischen d und f, die 4 steht zwischen 3 und 5. Die Stelle jedes Gliedes in der Reihe wird durch das voraufgehende und das nachfolgende Glied genau bestimmt. Daher muß eine psychologische Reihe mindestens drei Glieder haben. Das zweite Kennzeichen einer Reihe besteht darin, daß die einzelnen Glieder eine bestimmte Ordnung einnehmen.

Es drängt sich uns nun die Frage auf: Wodurch wird diese Ordnung verursacht?[1]) Bei der Reihe der preußischen Könige und bei der Vorstellung der Lautreihe eines Wortes ist es in erster Linie die zeitliche Folge. Es muß allerdings daran erinnert werden, daß zum Entstehen jeder Vorstellungsreihe eine gewisse Zeit erforderlich ist. Wir können das Moment der Zeit hier nur dann anführen, wenn es sich besonders geltend macht. Handelt es sich um die Vorstellung der Buchstabenreihe eines Wortes oder um die Merkmale eines Natur-

---

[1]) Vgl. *Felsch*, Die Hauptpunkte der Psychologie. Cöthen 1904. S. 175 ff.

körpers, so kommt vorzugsweise die räumliche Anordnung der Vorstellungen in Betracht. Anders ist es bei den Zahlenreihen. Wir fassen folgende Beispiele ins Auge: 1, 2, 3, 4 ... 4, 3, 2, 1; 1, 3, 5, 7 ... 7, 5, 3, 1; 1, $1\frac{1}{2}$, 2, $2\frac{1}{2}$ ... $2\frac{1}{2}$, 2, $1\frac{1}{2}$, 1; — 9, — 4, 1, 6, 11 ... 11, 6, 1, — 4, — 9 ... Hier geschieht die Reihenbildung auf Grund der regelmäßigen Zu- und Abnahme der einzelnen Glieder. Achten wir auf die Folge der Vorstellungen in der Poesie, so finden wir, daß die Ordnung der Glieder außer anderen Momenten entweder durch den Rhythmus oder durch Rhythmus und Reim herbeigeführt wird. Von hervorragendem Einflusse in Bezug auf die Anordnung der Reihenglieder sind die Kausalverhältnisse. Es ist nötig, auf diesen Punkt etwas näher einzugehen.

Wir unterscheiden logische, metaphysische und teleologische Kausalverhältnisse. Bei den ersten handelt es sich besonders um Grund und Folge, bei den zweiten um Ursache und Wirkung und bei den letzten um Mittel und Zweck.

Das Bedürfnis, die Gedanken in einer bestimmten Reihenfolge zu betrachten und die Abneigung des gebildeten Menschen gegen alles Unzusammenhängende, Disharmonierende und Verworrene führt mit Notwendigkeit dazu, nicht nur für Klarheit und Deutlichkeit, sondern auch für eine richtige Anordnung der Vorstellungen und Begriffe zu sorgen. Diese Aufgabe hat die Logik zu lösen. Sie unterscheidet zu diesem Zwecke 1. die kombinatorische Anordnung, 2. die Partition, 3. die Anordnung nach innerer Abhängigkeit und 4. die Einteilung oder Klassifikation.[1])

Die kombinatorische Anordnung kommt sowohl im Gebiete der empirischen wie der nicht empirischen Untersuchungen vor. Im ersten Falle will man erfahren,

---

[1]) Vgl. *Strümpell,* Grundriß der Logik. Leipzig, Georg Böhme, 1881. S. 90 ff.

wie sich die Gegenstände, Erscheinungen oder Tatsachen zueinander verhalten, im zweiten Falle, wie ein Begriff oder eine Begriffsreihe auf einen anderen Begriff oder eine Reihe einwirkt. Um diese Verbindungen und gegenseitigen Einwirkungen vollständig durchzuführen, bedarf man einer bestimmten Regel, und so erklärt sich das Entstehen einer besonderen Kombinationslehre. Beispiele der kombinatorischen Anordnung finden sich u. a. in der Physik, Chemie, Ethik und Pädagogik. Es sei hier auf das 5. Kapitel von *Herbarts* Allgemeiner Pädagogik hingewiesen, in welchem die einzelnen Arten des Interesses auf den analytischen und synthetischen Gang des Unterrichts bezogen werden, wodurch gegenüber den vorhergehenden Ausführungen ganz neue Gesichtspunkte zutage treten.

Während die Ausgangspunkte der kombinatorischen Anordnung einzelne Vorstellungen oder Begriffe sind, die zu größeren Gebilden vereinigt werden, entsteht der Partition die Aufgabe, eine Gesamtvorstellung in Teilvorstellungen aufzulösen. So kann man ein Haus in Gemächer zerlegen, eine Schule in Klassen, eine Armee in größere und kleinere Truppenkörper. Zahlreiche Partitionen kommen in der Weltgeschichte vor, indem man sie in bestimmte Zeitalter einteilt, oder in der Erdkunde, insofern die Erdräume in Zonen, Erdteile, Länder usw. zerlegt werden. Zur Partition ist auch die Disposition zu zählen, deren Aufgabe besonders darin besteht, eine klare und geordnete Übersicht des zu Zerlegenden herbeizuführen.

Die kombinatorische Anordnung sowohl als auch die Partition genügen vielfach dem logischen Bedürfnis nach Ordnung des Gedachten nicht, weil sie mehr oder weniger nur auf die äußeren Beziehungen der Vorstellungen oder Begriffe Bezug nehmen. Es macht sich daher das Bedürfnis der Anordnung nach innerer Abhängigkeit geltend. Das Auftreten einzelner Gedanken und Gedankenverbindungen erscheint oft nur dann berechtigt, wenn andere bestimmte Gedanken vorher gedacht worden sind, die als Gründe wirken, damit jene aus ihnen sich als

Folge ergeben. Beispiele dieser Anordnung finden sich besonders in der Philosophie und Mathematik. Die philosophischen Hauptschriften der hervorragendsten Denker, jeder richtige Ansatz einer Gleichung und jeder korrekt geführte Beweis eines Lehrsatzes mögen als Belege dienen.

Was endlich die Einteilung oder Klassifikation betrifft, so handelt es sich bei derselben um solche Vorstellungen oder Begriffe, die in dem Verhältnis der Über-, Unter- und Nebenordnung stehen. So lassen sich die Wörter der Sprache einteilen in zwei Gruppen: Begriffswörter und Formwörter. Zu den Begriffswörtern gehören: Dingwort, Eigenschaftswort, Zeitwort, zu den Formwörtern hingegen alle übrigen Wortarten. Die Dingwörter werden sowohl nach dem Inhalte als auch nach ihrer Form klassifiziert. Dem Inhalte nach unterscheidet man Abstrakta und Konkreta. Letztere sind entweder Eigennamen oder Gattungsnamen oder Sammelnamen oder Stoffnamen. Der Form nach sind die Dingwörter einfach oder zusammengesetzt. Aus dieser Einteilung ist leicht ersichtlich, welche Begriffe einander nebengeordnet sind und welche in dem Verhältnis der Über- und Unterordnung stehen. Ebenso ist einleuchtend, daß durch die Klassifikation Haupt- und Nebenreihen gebildet werden. Der Gesichtspunkt, nach welchem die Anordnung der Vorstellungen oder Begriffe erfolgt, heißt der Einteilungsgrund oder das *fundamentum* oder *principium divisionis.* Im vorliegenden Beispiele liegt eine analytische Klassifikation vor, da ein gegebener Begriff in seine Teile aufgelöst wird. Wir finden dieselbe vorzugsweise auf empirischem Gebiete, insbesondere in der Zoologie, Botanik und Mineralogie, wie ein Blick in die Systeme dieser Wissenschaften beweist. Letztere bieten eine große Anzahl von neben-, über- und untereinander liegenden Begriffsreihen, deren vollständige Aneignung eine nicht unbedeutende geistige Anstrengung voraussetzt. Zum Beweise dieser Behauptung sei nur auf die Namenreihe hingewiesen, die in den klassifizierenden Naturwissen-

einmal mit dem Reste von C, dann mit dem zweiten Reste von B und dem dritten Reste von A. Wir verzichten darauf, die Reihe weiter fortzuführen, sondern beschränken uns auf folgende schematische Darstellung:

1. Glied:	A				
2. „ :	a1	B			
3. „ :	a2	b1	C		
4. „ :	a3	b2	c1	D	
5. „ :	a4	b3	c2	d1	E.

Hieraus geht hervor, daß jedes Glied der Reihe mit den folgenden Gliedern verbunden oder verschmolzen ist und zwar dergestalt, daß die Intensitätsreste nach dem Ende zu beständig kleiner werden oder sich allmählich abstufen. Das dritte Kennzeichen der psychologischen Reihe besteht also darin, daß die Reihenglieder in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind.

Wir haben die bisherigen Ausführungen über das Wesen der psychologischen Reihen nur auf Vorstellungen bezogen; aber nicht nur Vorstellungen, sondern auch Empfindungen, Bewegungen, Gefühle, Begehrungen, Wollungen und auch Handlungen können die Reihenform annehmen. Daher müssen wir auch diesen Erscheinungen unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

Faßt man die Vorstellung psychologisch auf, so versteht man unter derselben einen inneren Zustand, durch den man sich eines qualitativ bestimmten, für den Träger gleichgültigen Inhaltes bewußt wird. Die Empfindung dagegen ist, ebenfalls psychologisch aufgefaßt, das erste, auf einen Nervenreiz folgende, bewußte, qualitativ bestimmte Ereignis in uns.[1]) Bei der Empfindung muß der Gegenstand, von dem der Reiz ausgeht, gegenwärtig sein, bei der Vorstellung dagegen nicht. Eine Reihe von Empfindungen bietet sich uns z. B. dar bei der Betrachtung der Regenbogenfarben; es sind die Farben-

---

[1] *Felsch*, a. a. O., S. 112 und 107.

empfindungen: rot, orange, gelb, grün, blau, indigo, violett. Wir haben ebenfalls eine Empfindungsreihe, wenn wir die Uhr zwölf schlagen hören. In diesen Fällen liegt die Reihenform vor, weil die Glieder nicht nur etwas inhaltlich Zusammengehöriges darstellen, sondern auch in einer bestimmten Ordnung erscheinen und in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind. Das Zusammengehörige kommt in den vorliegenden Beispielen zum Ausdruck durch »Regenbogenfarben« und »12 Schläge«. Die Ordnung ist eine ganz feste, so daß die Stellung der Farbe orange durch rot und gelb und die Stellung des Schlages drei durch Schlag zwei und vier genau bestimmt wird. Ebenso leuchtet ein, daß die Verschmelzung in abgestuften Intensitätsgraden erfolgen muß.

Die Reihen von Bewegungen sind außerordentlich zahlreich. Wir wählen ein Beispiel der Schreibbewegung. Angenommen, es handle sich um die Schreibung des kleinen deutschen r, so kommen als Glieder der auszuführenden Bewegungsreihe in Betracht: der gerade Aufstrich, der Keilstrich, der untere Schleifpunkt und der untere Bogen. Bei der Schreibung eines Wortes wird die Bewegungsreihe bedeutend länger. Soll z. B. das Wort »rot« geschrieben werden, so kommen außer den angeführten Teilen der Bewegung noch hinzu: der untere Bogen, der obere Schleifpunkt, der flach gebogene Aufstrich, die verstärkte Gerade und der untere Bogen. Es bedarf keines besonderen Nachweises, daß auch auf die mitgeteilten Beispiele der Bewegungsreihen die oben aufgeführten Kennzeichen der psychologischen Reihen Anwendung finden.

Weniger häufig ist die reihenmäßige Anordnung von Gefühlen; doch sind auch hier bestimmte Fälle denkbar. Wir nehmen an, durch irgend eine Veranlassung steige die Vorstellung eines uns bekannten sehr armen Menschen in unser Bewußtsein. Auf Grund dieser Vorstellung entsteht in uns das Gefühl des Mitleids. Während dieses Gefühl noch vorherrscht, erfahren wir, daß der von

uns bemitleidete Mensch durch eine unerwartete Veranlassung plötzlich in den Besitz eines großen Reichtums gelangt ist. Statt des Mitleids macht sich nun die Mitfreude geltend; der Gedanke an die Größe des Reichtums und an unseren im Gegensatz hierzu geringeren Besitz bewirkt jedoch, daß die Mitfreude nicht von Dauer ist, sondern vielmehr durch das Gefühl des Neides abgelöst wird. Die auf diese Weise entstandene Gefühlsreihe wird also durch folgende Glieder gebildet: Mitleid, Mitfreude, Neid. Diese Glieder, die sich als zusammengehörig auffassen lassen, nehmen eine bestimmte Ordnung ein und sind in abgestuften Intensitätsgraden miteinander verschmolzen.

Wie wir auf Grund dieses Beispiels von Gefühlsreihen sprechen können, so lassen sich auch Reihen von Begehrungen konstruieren. Das Begehren ist das Bewußtwerden des Anstrebens des Vorstellens nach einem Ziel unter Überwindung von Hindernissen. Vielfach kommt es vor, daß, nachdem ein Begehren befriedigt worden ist, ein neues Begehren aufsteigt, das mit dem ersten in Verbindung steht und erst als Folge desselben zu betrachten ist. Nach der Befriedigung des zweiten Begehrens folgt das dritte u. s. f. Auf diese Weise nehmen die Begehrungen die Reihenform an, auf die alle drei Kennzeichen der Reihen zu beziehen sind. Ein Beispiel hierzu bietet der *Goethe*sche »Faust«, bei dem auf jede Befriedigung des Begehrens immer wieder ein neues Begehren einsetzt, so daß er von sich sagen konnte:

»So tauml' ich von Begierde zu Genuß,
Und im Genuß verschmacht' ich nach Begierde.«
(»Faust«, I, 2893.)

Verwandt mit dem Begehren ist das Wollen. Es ist ein Begehren verbunden mit der Voraussetzung der Erreichbarkeit des Begehrten. Auch die Wollungen nehmen vielfach die Form der psychologischen Reihe an. Als der verlorene Sohn in der Fremde zur Erkenntnis seiner trostlosen Lage gekommen ist, hat er den lebhaften Wunsch,

sich wieder mit seinem Vater auszusöhnen. Zu diesem Zwecke will er erstens das fremde Land verlassen, zweitens zu seinem Vater gehen, drittens ihm seine Sünde bekennen und viertens ihn bitten, ihm die Stelle eines Tagelöhners einzuräumen.

Aus dem Wollen geht die Handlung hervor; sie ist die Wirkung des Wollens nach außen. Ist das Wollen klar und bestimmt, so wird auch das Handeln diese Eigenschaften besitzen, während ein unklares, unbestimmtes Wollen ein verworrenes Handeln zur Folge hat. Wie das Wollen, so kann auch das Handeln die Reihenform annehmen. Beispiele hierzu liefert u. a. die Geschichte in großer Zahl. Napoleon beabsichtigte im Jahre 1813, die drei Armeen der Verbündeten nacheinander zu schlagen. Sein erster Angriff galt der Nordarmee; daher veranlaßte er den ersten Zug gegen Berlin, der bei Großbeeren vereitelt wurde. Nun mußte er sich gegen einen anderen Truppenkörper wenden, weshalb er sich zunächst auf die schlesische Armee warf und dann die Hauptarmee angriff. So kam es zu den Schlachten an der Katzbach und bei Dresden. Nachdem so alle drei Heere einmal einem Angriffe ausgesetzt gewesen waren, entsandte Napoleon zum zweiten Male ein Heer nach Berlin, das bei Dennewitz unterlag. Nun wurde der Ring der Verbündeten um Napoleons Stellung immer enger. Um zu verhindern, daß sich derselbe noch enger gestaltete, kämpften die Franzosen bei Wartenburg. Hierauf blieb Napoleon nichts weiter übrig, als sich bei Leipzig den gemeinsamen Angriffen der Verbündeten auszusetzen. Wir erkennen, daß hier die Stellung des einen Gliedes der Reihe durch die eines andern bedingt ist und daß diese Reihe von Handlungen einem bestimmten Zwecke dienen sollte. Daher fassen wir sie auch als zusammengehörig auf.

Nunmehr sind wir in der Lage, das Wesen der psychologischen Reihe folgendermaßen zu bestimmen: Sie ist eine Aufeinanderfolge von solchen psychischen Erscheinungen, die inhaltlich zusammengehören,

deren Glieder eine bestimmte Ordnung einnehmen und in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind.

Sollen psychologische Reihen zu stande kommen, so müssen gewisse Bedingungen erfüllt werden.

Zunächst ist eine bestimmte Zeit erforderlich, damit die Glieder verschmelzen können. Ist der zwischen den einzelnen Gliedern verfügbare Zeitraum zu kurz, so kommt die Verschmelzung in abgestuften Intensitätsgraden nicht zu stande, und somit ist die Entstehung der Reihe überhaupt in Frage gestellt. Dasselbe ist der Fall, wenn die Zeitdauer zwischen den einzelnen Vorstellungen zu groß ist; denn dann schieben sich andere Vorstellungen als fremde Glieder in die Lücken hinein. Hören wir z. B. einen Vortrag, in dem der Vortragende eine große Fülle von Stoff schnell nacheinander darbietet, so gelingt es uns nicht immer, das Gehörte aufzufassen. Ist dagegen der Fortschritt des Gebotenen ein sehr langsamer, so vermögen wir nur schwer zu folgen, da sich uns beständig fremde Gedanken aufdrängen, die als lästige Zwischenglieder das Ganze stören. Ähnlich liegen die Verhältnisse beim Unterricht. Soll hier die Reihenbildung zu stande kommen, so darf weder zu schnell, noch zu langsam gesprochen werden, sondern es ist ein mittleres Maß inne zu halten. Jeder Lehrer muß darauf bedacht sein, den richtigen Unterrichtsrhythmus für seine Klasse ausfindig zu machen. Gelingt ihm dies nicht, so wird er nur geringe Erfolge aufzuweisen haben. Recht unangenehm und störend ist es für die Schüler einer Klasse, wenn der Unterrichtsrhythmus der in ihr unterrichtenden Lehrkräfte erhebliche Unterschiede aufweist. Es ist durchaus erforderlich, daß sich alle Unterrichtenden bemühen, ein mittleres, für die Schule angemessenes Maß zu beobachten.

Eine zweite Bedingung für das Zustandekommen der psychologischen Reihe besteht darin, daß dieselbe nicht zu lang sei. Führt man eine längere Unterhaltung, so weiß man am Ende oft nicht mehr, welches der Ausgangs-

punkt war. Dasselbe geschieht bei dem Anhören eines längeren Vortrags. Wie kommt es, daß der Ausgangspunkt, das erste Glied der Reihe, vergessen wurde? Die Intensitätsreste des ersten Gliedes werden wegen der Länge der Reihe sehr klein oder auch gleich Null. Dadurch geht das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit der Glieder verloren. Bei kürzeren Reihen dagegen ist das Anfangsglied mit allen folgenden Gliedern und auch mit dem Endglied verbunden, so daß das Ganze zur Geltung kommt. Für den Unterricht ergibt sich hieraus die Mahnung, nach Möglichkeit kurze Reihen zu bilden und die einzelnen Glieder derselben mit dem Anfangsgliede genügend zu verbinden. Die Länge der Reihen muß sich nach dem geistigen Zustande der Schüler richten. Je weniger fortgeschritten letztere sind, desto kürzer mögen die Reihen ausfallen; je mehr die Zöglinge fortschreiten, desto längere Reihen können ihnen geboten werden.

Alle psychischen Gebilde, also auch diejenigen, welche die Reihenform angenommen haben, verschwinden wieder aus dem Bewußtsein, oder sie sinken unter die Schwelle desselben. Damit sind sie aber nicht verloren, sondern sie können bei bestimmten Veranlassungen wieder ins Bewußtsein treten oder reproduziert werden. Unter der Reproduktion verstehen wir das Wiederaufsteigen der Vorstellungen ins Bewußtsein.

Die Reproduktion der psychologischen Reihen kann vom Anfangsgliede, vom Endgliede oder von einem Mittelgliede aus erfolgen. Um die hierbei in Betracht kommenden Gesetze zu finden, erinnern wir uns dessen, was wir oben über den Bau der Reihe gesagt haben. Angenommen, das Anfangsglied A stiege ins Bewußtsein, so reproduziert es zunächst das mit ihm durch a1 verbundene zweite Glied B. Sodann wird C durch a2 und b1 ins Bewußtsein gehoben, worauf durch a3, b2 und c1 D reproduziert wird. Der Fortgang der Reproduktion ist leicht zu erkennen. Die reproduzierende Vorstellung bringt die einzelnen Reihenglieder nacheinander ins Bewußtsein. Der

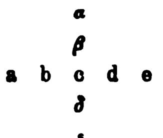
Grund hierzu liegt in der Beschaffenheit der Reste, die für jedes zu reproduzierende Reihenglied verschieden sind, da sie beständig an Stärke abnehmen. Der Klarheitsgrad der einzelnen Glieder dagegen erleidet keine Einbuße. Hieraus ergibt sich das Gesetz: *Bei der Reproduktion einer Reihe vom Anfangsgliede aus erheben sich die folgenden Glieder nacheinander und in voller Klarheit.*

Anders ist die Sachlage, wenn die Reihe vom Endgliede aus reproduziert wird. Wir betrachten E als letztes Glied und nehmen an, es sei durch irgend eine Veranlassung ins Bewußtsein gehoben. Dann reproduziert dasselbe alle mit ihm verbundenen Reste, also a4, b3, c2 und d1. Hierdurch werden die damit verknüpften Vorstellungen A, B, C, D gleichzeitig reproduziert. Der Klarheitsgrad derselben richtet sich nach dem Grade der Verschmelzung mit E. So wird die Vorstellung D in der Intensität d1 bewußt, die Vorstellung C in der Intensität c2, B in b3 und A in a4. Hieraus folgt das Gesetz: *Bei der Reproduktion einer Reihe vom Endgliede aus werden die vorhergehenden Glieder gleichzeitig und in abgestuften Klarheitsgraden ins Bewußtsein gehoben.*

Eine dritte Möglichkeit der Reihenreproduktion liegt dann vor, wenn irgend ein Mittelglied den Ausgangspunkt bildet. Alsdann erfolgt der Ablauf der Reihe nach dem Ende zu auf Grund des ersten Gesetzes, gegen den Anfang zu nach dem zweiten Gesetze.

Soll die Reproduktion der Reihe vom Anfangsgliede aus gut von statten gehen, so muß das erste Glied hoch im Bewußtsein stehen; denn dann sind die Reste verhältnismäßig groß, und der Ablauf der anderen Reihenglieder kann um so sicherer erfolgen.

Eine besondere Beachtung verdienen *die sich kreuzenden Reihen*; das sind solche, die, obwohl verschieden, ein oder mehrere gemeinsame Glieder haben, wie folgendes Beispiel zeigt:



Wird die Reihe a b c reproduziert, so kann statt d und e leicht δ und ε folgen, weil das Mittelglied c auch hiermit verbunden ist. Oder umgekehrt: statt der Folge c δ ε macht sich c d e geltend. Beispiele hierzu liefert die pädagogische Praxis in großer Zahl. So geraten die Schüler bei dem Aufsagen der Erklärung des ersten Artikels leicht in die Erklärung der vierten Bitte. Beiden Stellen ist der Ausdruck »Essen und Trinken« gemeinsam, und dadurch werden die Schüler veranlaßt, die Verwechselung zu vollziehen. Sehr leicht werden die Sprüche Joh. 11, 25 und Joh. 14, 6 verwechselt, weil das beiden gemeinsame Glied »das Leben« hierzu Anlaß gibt. Zuweilen stößt man im Unterrichte auch auf Vorstellungen, die für längere Reihen die gemeinsamen Kreuzungspunkte darstellen. So ist Luther ein wichtiges Glied für die Geschichte der Kirche, für die Entwicklung der deutschen Literatur, die Geschichte des Kirchenliedes, der Pädagogik usw. Die Stadt Königsberg ist z. B. das gemeinsame Glied einer geschichtlichen, erdkundlichen, literaturgeschichtlichen, philosophischen und pädagogischen Reihe. Um dies zu beweisen, sei an folgende Tatsachen erinnert: die Erhebung Preußens zum Königreich 1701; Lage am Pregel und nahe dem frischen Haff; die Königsberger Dichter Robert Roberthin, Heinrich Albert und Simon Dach; Immanuel Kant; Karl August Zeller, Dinter, Herbart. Es ist Aufgabe des Unterrichts, derartige gemeinsame Glieder der sich kreuzenden Reihen nicht nur bei der Durchnahme des Neuen innerhalb jeder Reihe genau festzulegen, sondern auch bei der Wiederholung von diesem Kreuzungspunkte aus sich nach den verschiedensten Richtungen hin zu orientieren.

Durch obige Andeutungen haben wir bereits die bei der Reihenreproduktion vorkommenden Fehler berührt.

Beherrscht der Schüler die eingelernte Reihe nicht sicher genug, so kommt er leicht, wie aus den angeführten Beispielen ersichtlich ist, in andere Reihen hinein. Der erste Fehler besteht demnach in der Einschiebung von fremdartigen Reihen. Wird eine Reihe eine beträchtliche Zeit nach ihrer Entstehung reproduziert, so beobachtet man in der Regel, daß einzelne Glieder ausgefallen sind, die Reihe also verkürzt erscheint. Dies hat seinen Grund darin, daß sich die schwächeren Vorstellungen neben den stärkeren nicht zu behaupten vermochten. Dieselbe Erfahrung macht man auch dann, wenn die Wiederholung einer Reihe immer in derselben Weise von statten geht, während im Gegensatz hierzu eine Verlängerung der Reihe stattfindet, wenn sie immer von neuem aufgebaut wird, weil hierdurch auch die schwächeren Glieder an Stärke gewinnen. Der zweite Fehler der Reihenreproduktion zeigt sich in der Auslassung von Gliedern. Der dritte Fehler endlich macht sich durch die Folgeveränderung der einzelnen Glieder bemerkbar. Diese Erscheinung ist besonders dann zu beobachten, wenn die oben angeführten Momente, durch welche die Ordnung der Reihe verursacht wird, bei der Entstehung der Reihe nicht gehörig zur Geltung kommen.

Wir wenden uns nun zur Gestaltung und Wechselwirkung der Reihen.

Bei der bereits erwähnten Reihe der preußischen Könige hat jedes Glied einen so reichen Inhalt, daß es Veranlassung gibt, von hier aus neue Reihen zu bilden, die man Nebenreihen oder Reihen zweiter Ordnung nennen kann. So läßt sich im Anschluß an König Friedrich I. folgende Nebenreihe aufbauen: die Erhebung Preußens zum Königreich, die Teilnahme am spanischen Erbfolgekrieg, Sorge für Wissenschaft und Kunst. An das dritte Glied der Hauptreihe könnte man folgende Nebenreihen anschließen: aus den bei seiner Thronbesteigung 1740 herrschenden Zuständen ergaben sich für Friedrich II. besonders die Aufgaben: 1. Erweiterung der äußeren

Machtverhältnisse Preußens, 2. Sorge für das wirtschaftliche Wohl des Landes, 3. Sorge für das geistige Wohl der Bewohner. An diese Reihenglieder zweiter Ordnung schließen sich solche dritter Ordnung an. Zur Erweiterung der äußeren Machtverhältnisse Preußens sind zu zählen: der 1., 2. und 3. schlesische Krieg, die erste Teilung Polens und der bayrische Erbfolgekrieg. An das zweite Glied, Sorge für das wirtschaftliche Wohl, schließt sich an: Beseitigung der durch die Kriege hervorgerufenen Verheerungen, Unterstützung der Gewerbtätigkeit, Sorge für den Ackerbau, Verbesserung der Verkehrsverhältnisse, Verbesserung der Rechtsverhältnisse usw. Auf das dritte Glied, Sorge für das geistige Wohl, beziehen sich die Bestimmungen für die höheren Bildungsanstalten und die Verordnungen für das Volksschulwesen.

Hieraus folgt, daß man Haupt- und Nebenreihen, oder Reihen erster, zweiter, dritter usw. Ordnung unterscheiden kann. So gewinnt man ganze Reihensysteme, die aus wohl gefügten über-, unter- und nebengeordneten Reihen zusammengesetzt sind.

Im Anschluß an gewisse Glieder einer Reihe können Seitenreihen gebildet werden. So kann man an die Geschichte Friedrichs des Großen diejenige Schlesiens und Polens anschließen, an die Geschichte des Kurfürsten Johann Sigismund lehnt sich die Geschichte Preußens an. Die Behandlung Friedrich Wilhelms I. gibt wegen seines Eingreifens in den nordischen Krieg Veranlassung, die ältere Geschichte Rußlands heranzuziehen. Behandelt man im Lehrerseminar die Pädagogik Herbarts, so geschieht dies am besten im Anschluß an die Hauptreihe: Begründung der Pädagogik, Regierung, Unterricht, Zucht. Die Begründung findet statt durch die Ethik und durch die Psychologie. Bei dem letzteren Punkte läßt sich als Seitenreihe anschließen: Herbarts Metaphysik. Viele und lange Seitenreihen sind für die Reproduktion nicht günstig. Angenommen, die Hauptreihe heiße: a, b, c, d, e und an das Glied c lehne sich die Seitenreihe α, β, γ an, so kann

c sowohl die Glieder d und e der Hauptreihe als auch α, β und γ der Seitenreihe reproduzieren, wodurch eine gewisse Unsicherheit im Ablauf der Reihen hervortritt; man weiß nicht, soll zunächst die Seitenreihe evolviert oder die Reproduktion der Hauptreihe beendet werden. Ist die Seitenreihe sehr lang, so ist es aus den bereits oben dargelegten Gründen schwer, zum Ausgangspunkte zurückzukehren; schließt sich an die Hauptreihe mehr als eine Seitenreihe an, so geht der Zusammenhang der ersteren leicht verloren.

Die Reihen können ferner so gebildet werden, daß mehrere derselben von einer einzigen Vorstellung ausgehen und sich dann strahlenförmig ausbreiten. Wenn die Schüler in der Heimatkunde die wichtigsten Orte kennen lernen sollen, die an den Eisenbahnstrecken liegen, die von Magdeburg ausgehen, so würden z. B. folgende Reihen gebildet werden: Magdeburg, Burg, Genthin, Brandenburg, Potsdam, Berlin; Magdeburg, Wolmirstedt, Stendal; Magdeburg, Neuhaldensleben, Öbisfelde; Magdeburg, Helmstedt, Braunschweig, Lehrte, Hannover; Magdeburg, Oschersleben, Halberstadt, Quedlinburg, Thale usw. usw. Aus der Weltmonarchie Alexanders des Großen gingen folgende drei größere Königreiche hervor: Macedonien nebst Griechenland, das ägyptische Reich der Ptolemäer und das syrische Reich der Seleuciden. Jedes dieser Glieder schließt geschichtlich aufgefaßt eine Reihe historischer Tatsachen ein, deren Aufzählung wir uns ersparen können.

Wie in diesen Beispielen die einzelnen Reihenglieder von einem gemeinsamen Gliede ausgehen, so lassen sich umgekehrt auch Reihen bilden, bei denen ein und dieselbe Vorstellung das Endglied mehrerer Reihen ist. Um hierzu ein Beispiel anzuführen, könnten wir die an den von Magdeburg ausgehenden Eisenbahnstrecken liegenden Orte nur in umgekehrter Folge aufführen. Einige Gebirge Deutschlands lassen sich so anordnen, daß das Fichtelgebirge das Endglied jeder Reihe ist. Die dadurch

entstandenen Reihen heißen: Sudeten, Elbsandsteingebirge, Erzgebirge, Elstergebirge, Fichtelgebirge; Bayerwald, Böhmerwald, Fichtelgebirge; schwäbischer Jura, fränkischer Jura, Fichtelgebirge; Weser-Bergland, hessisches Bergland, Thüringer Wald, Frankenwald, Fichtelgebirge.[1] Die deutschen Einheitsbestrebungen seit 1815 lassen sich reihenmäßig so darstellen, daß jede Reihe mit den Jahren 1870 und 71 abschließt.

Eine andere Art der Reihenbildung liegt da vor, wo Anfangs- und Endglied übereinstimmen. Man spricht dann von rekurrenten oder zurücklaufenden Reihen. Wenn bei ihnen die Evolution schließt, so beginnt sie auch gleichzeitig wieder. Hierzu kann man aus dem Gebiete der Raumvorstellungen die Vorstellung der Kreislinie, des Umfanges der Ellipse und des Ovals rechnen.

Ferner können sich die Reihen miteinander so verbinden, daß das erste Glied einer neuen Reihe sich an das letzte der voraufgehenden anschließt, wie das bei den einzelnen Teilen eines längeren Gedichtes oder bei den verschiedenen Reihen der deutschen Könige oder der englischen und französischen Regenten der Fall ist. Man nennt diese Verbindung die Reihenkette.

Endlich ist es möglich, daß Reihen mit Reihen durch Reihen zusammenhängen; dann entsteht das Reihengewebe, welches den höchsten Grad der Verschmelzung darstellt. Hierdurch erlangen die einzelnen Vorstellungen eine solche Beweglichkeit, daß sie leicht und schnell reproduzierend wirken und ebenso reproduziert werden können. Zu den Reihengeweben gehören die Begriffsreihen einer Wissenschaft.

Wie nun zwischen einfachen Vorstellungen und Vorstellungskomplexionen Hemmungen, Verschmelzungen und Komplikationen entstehen, wenn sie gleichzeitig im Bewußtsein sind, so können dieselben Wechselwirkungen auch zwischen mehreren gleichzeitigen Reihen hervor-

---

[1]) *Felsch*, a. a. O., S. 188.

gerufen werden. Hierbei kommen hauptsächlich in Betracht: Gedankenreihen, Reihen von Empfindungen, bei denen Gesichts-, Gehörs-, Tast- und Muskelempfindungsreihen unterschieden werden können, und die verschiedenen Arten der Bewegungsreihen. Für die pädagogischen Zwecke würde es sich besonders um Sprech- und Schreibbewegungsreihen handeln. Endlich könnte man, obwohl sie sich den aufgeführten Gruppen unterordnen lassen, noch Laut-, Wort-, Buchstaben- und Tonreihen unterscheiden.

Diese Reihen können sich gegenseitig hemmen. Eine Gedankenreihe kommt zuweilen so schnell zum Ablauf, daß wir außer stande sind, sie in eine Wortreihe umzusetzen. Dann ist es auch nicht möglich, die entsprechende Sprechbewegungsreihe auszuführen. In den meisten Fällen vermögen wir nicht dem Fluge der Gedanken durch die gewöhnlichen Schriftzüge Rechnung zu tragen, sondern müssen unsere Zuflucht zur Stenographie nehmen. Bekanntlich hemmen die Gedankenreihen häufig die Laut- und Buchstabenreihen, wodurch das Verlesen und Verschreiben hervorgerufen wird. Aus diesen Tatsachen geht hervor, daß Wort-, Sprech-, Schreibbewegungs-, Laut- und Buchstabenreihen durch Gedankenreihen gehemmt werden können.

Hören wir, wie auf dem Klavier eine uns bekannte Melodie vorgetragen wird, so achten wir weniger auf die Begleitung als auf die Melodie selbst. Das kommt daher, weil dieselbe mit den übrigen Tönen verschmolzen ist. Hier handelt es sich also um eine Verschmelzung zwischen Melodie und Harmonie.

Außerordentlich zahlreich sind die Komplikationen der Reihen.

Es können sich komplizieren Muskelempfindungsreihen mit Bewegungsreihen. Kleine Kinder führen anfangs unzweckmäßige Bewegungen ihrer Leibesglieder aus; erst mit der Zeit lernen sie die Glieder zweckmäßig verwenden. Durch jede Veränderung der Bewegung ent-

stehen ganz bestimmte Muskelempfindungen, und nach und nach bildet sich eine feste Verbindung zwischen der Bewegungs- und der Muskelempfindungsreihe heraus; beide Reihen wirken aufeinander ein, und so wird es möglich, unzweckmäßige Bewegungen zu beseitigen.

Bei der Entstehung der Vorstellung einer Linie komplizieren sich Reihen von Gesichts-, Tast- und Muskelempfindungen; denn wir verfolgen die Linie mit dem Auge, betasten sie mit dem Finger und bemerken die dadurch in den Muskeln erzeugten Zustände.

Im Schreibleseunterricht entstehen Komplikationen zwischen Gehörs-, Sprechbewegungs-, Gesichts- und Schreibbewegungsempfindungen; denn die Kinder müssen das zu übende Wort zunächst hören und dann nachsprechen. Ferner sind sie anzuhalten, das an der Tafel entstandene Wortbild anzuschauen, um es darauf in der Luft und im Hefte nachzubilden. Hierzu kommt in einem verständigen Unterrichte noch die Sachvorstellung, denn die Kinder müssen sich bei dem zu übenden Worte etwas denken können. Genau derselbe Vorgang wiederholt sich bei den Rechtschreibübungen.[1])

Komplikationen finden auch statt zwischen den Wörtern der Muttersprache und den dazu gehörigen Sachvorstellungen und zwischen den Wörtern einer fremden Sprache und denjenigen der Muttersprache. Bei der Reproduktion dieser Reihen ruft das Wort der Muttersprache dasjenige der fremden Sprache hervor. Daher ist es psychologisch nicht zu rechtfertigen, wenn der fremdsprachliche Unterricht zu früh beginnt, ehe die Muttersprache sich genügend befestigt hat, und wenn bei der Erlernung einer fremden Sprache die eigene Sprache nicht zu Hilfe genommen wird. Es ist erfreulich, daß die unpsychologisch gestaltete Methode der radikalen Reformer gegenwärtig mehr und mehr an Einfluß verliert. —

---

[1]) Vgl. *Förster*, Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 12.

Nachdem wir bisher die theoretischen Grundlagen der psychologischen Reihen erörtert haben, erwächst uns nun die Aufgabe, näher auf ihre pädagogische Bedeutung einzugehen.

Alle seelischen Gebilde, die isoliert bleiben, unterliegen rasch der Hemmung und gehen sehr bald verloren; bringen wir sie jedoch in die Reihenform, so können sie sich behaupten und erhalten eine längere Dauer. Daher ist für die geistige Bildung nur das psychisch Verbundene wertvoll. Ein Mensch, der eine große Menge von Vorstellungen besitzt, ohne zwischen ihnen die verbindenden Fäden gezogen zu haben, verfügt nicht über ein schlagfertiges, zum Gebrauch bereit gehaltenes Wissen. Ist dieses dagegen reihenmäßig geordnet, so vermag man von jedem beliebigen Punkte aus sich nach allen Richtungen hin zu orientieren. Hierdurch entsteht in dem Vorstellungsmechanismus die notwendige Ordnung und Festigkeit. Diese Eigenschaften machen sich dann auch im Gebiete des Wollens und Handelns geltend, während im gegenteiligen Falle Unbestimmtheit und Planlosigkeit im Wollen und Handeln in die Erscheinung treten.

Ergibt sich aus diesen Erwägungen heraus schon ganz allgemein die Forderung der Reihenbildung für das geistige Leben überhaupt, so erwächst der Erziehung die besondere Pflicht, die Pflege der psychologischen Reihen planmäßig zu betreiben. Hierzu bietet sich ihr beim Unterricht sowohl als auch bei der Zucht passende Gelegenheit.

Nur dann hat man die Erziehung in seiner Gewalt, »wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.« [1]) Um dieser Forderung zu genügen, hat der Unterricht darauf zu achten,

---

[1]) *Herbart*, Allgemeine Pädagogik, Einleitung.

1. daß der den Zöglingen zu übermittelnde Stoff von vornherein reihenmäßig angeordnet werde,

2. daß sich bei der methodischen Durcharbeitung desselben Reihen, Reihensysteme und Reihengewebe ergeben und

3. daß die gebildeten Reihen durch Übung und Anwendung gehörig befestigt werden.

Der erste Punkt führt uns auf die Frage des Lehrplans, die beiden folgenden Punkte beziehen sich auf das Lehrverfahren.

Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, auf die Theorie des Lehrplans näher einzugehen, sondern wir haben nur von dem eben angedeuteten Standpunkte aus die Sache ins Auge zu fassen. Indem dies geschieht, müssen wir alle diejenigen Stoffanordnungen verwerfen, die die Reihenbildung erschweren oder wohl gar unmöglich machen. Hierher zählen wir die Anordnung nach konzentrischen Kreisen.

Diese finden ihr Vorbild in der äußeren Natur. Wie ein Baum seine Jahresringe konzentrisch bildet, so soll der kindliche Geist allmählich wachsen, und dementsprechend werden auch die zu übermittelnden Lehrstoffe angeordnet. Ein bestimmtes Stoffganzes bildet den festen Mittelpunkt. Die folgenden Stoffe legen sich um denselben so herum, daß der Umfang stetig zunimmt und die Schwierigkeit ihrer Aneignung wächst. Der in dem ersten Kreise gebotene Stoff wird in die folgenden Kreise immer wieder mit aufgenommen. Wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß die Anordnung nach konzentrischen Kreisen gegenüber der fachwissenschaftlichen Anordnung, die sich um die kindliche Apperzeptionsfähigkeit nicht kümmert, einen nennenswerten Fortschritt bedeutet, so sind doch die Schattenseiten so in die Augen springend, daß ihre Beseitigung geboten erscheint. Ein nach konzentrischen Kreisen angelegter Lehrplan bietet z. B. im Religionsunterricht für jedes Schuljahr zunächst eine Anzahl biblische Geschichten aus dem alten und darauf

aus dem neuen Testamente. Die bereits behandelten Geschichten treten später immer wieder auf. Im Geschichtsunterricht gruppiert sich der Stoff um einige bedeutende geschichtliche Persönlichkeiten, die auf allen folgenden Stufen wiederkehren und an die sich Erweiterungen und Ergänzungen anschließen. Abgesehen davon, daß auf diese Weise auf die einzelnen Schuljahre ganz bedeutende Stoffmengen kommen, deren Bewältigung außerordentlich schwer ist, leuchtet sofort ein, daß sachlich zusammenhängende Gebiete mehreren Schuljahren zugewiesen werden. So sind in einem mir vorliegenden Lehrplane die Gleichnisse Jesu auf vier Jahre verteilt, und Kaiser Wilhelm I. wird in drei Klassen behandelt. Gegen eine derartige Auseinanderzerrung des Zusammengehörigen in den historischen Fächern kann nicht laut genug Einspruch erhoben werden; denn es bedarf keines Nachweises, daß das Herausarbeiten sauberer psychologischer Reihen hierdurch unmöglich gemacht wird. Soll aber diese Möglichkeit nicht von vornherein ausgeschaltet werden, so ergibt sich die Notwendigkeit, die Stoffe der historischen Fächer chronologisch anzuordnen.

Wenn hiergegen eingewendet wird, daß die Kinder des ersten Schuljahres noch nicht im stande sind, die biblischen Geschichten des Zeitalters der Patriarchen zu verstehen, so folgt daraus, daß der Religionsunterricht erst dann auftreten darf, wenn das Verständnis hierfür vorausgesetzt werden kann. Man glaube nicht, daß die religiöse Erziehung unserer Schüler hierdurch Schaden leide; sie kann im Gegenteil nur gewinnen. Es fällt gegenwärtig niemand ein, im ersten Schuljahre bereits mit dem Geschichtsunterricht anzufangen, sondern man schiebt ihn um einige Jahre hinaus; ebenso sollte man getrost mit dem ersten Religionsunterricht erst dann einsetzen, wenn die Kinder das patriarchalische Zeitalter auffassen können. Von hier aus ist die religiöse Entwicklungsreihe durch folgende Hauptstadien fortzuführen: die Richterzeit, die

Zeit der Könige, der Prophetismus, das Leben Jesu, die Apostelgeschichte, die wichtigsten Tatsachen aus der Kirchengeschichte. Bei dieser Stoffanordnung ist das Verständnis des folgenden Gebietes immer durch dasjenige des voraufgegangenen bedingt. Die einzelnen Stoffe stehen im Verhältnis von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung; es lassen sich daher leicht Reihen, Reihensysteme und Reihenketten bilden. Hierdurch erfährt auch das religiöse Interesse eine vorzügliche Pflege, die noch durch die Tatsache begünstigt wird, daß dem Schüler immer vollkommenere Auffassungen der Gotteserkenntnis vorgeführt werden. So erscheint das höchste Wesen den Patriarchen als Familiengott, dem Volke Israel zur Zeit des Wüstenzuges, der Richter und der Könige als Volksgott, erst die Propheten verkünden es als Weltengott und legen ihm höhere sittliche Eigenschaften bei, als es bis dahin geschehen war. Den Höhepunkt der religiösen Erkenntnis bezeichnet Christus, so daß den folgenden Perioden die Aufgabe erwächst, an dem von ihm eingenommenen Standpunkte festzuhalten.

Auch der Geschichtsunterricht hat dem chronologischen Gange zu folgen. Man beginne daher in der Volksschule mit den alten Germanen und schließe die wichtigsten historischen Begebenheiten und Zustände der deutschen und vaterländischen Geschichte bis zur Gegenwart an. Diese Anordnung gewährt nicht allein den Vorteil, daß den Schülern hierdurch zunächst die einfachen Verhältnisse vorgeführt werden, denen allmählich kompliziertere folgen, sondern sie erweist sich auch außerordentlich günstig für das Entstehen der allgemeinen Zeitreihe. Der Geschichtsunterricht hat bekanntlich auch die Aufgabe, die historischen Tatsachen in der allgemeinen, für uns durch die Geburt Christi bestimmten Zeitreihe unterzubringen, was den Kindern große Schwierigkeiten bereitet, da sie zunächst ihre individuellen Zeitreihen gebildet haben. Die Einordnung der den Zöglingen vorgeführten Ereignisse in die allgemeine Zeitreihe geht

leichter von statten, wenn ein bestimmter Zeitpunkt in der Vergangenheit festgelegt wird, von dem aus man kontinuierlich fortschreitet. Wird mit den Germanen begonnen, so fällt der Ausgangspunkt ungefähr mit dem Beginne unserer Zeitrechnung zusammen. Ebenso wie wir von unserem Standpunkte aus die konzentrischen Kreise verwerfen, so lehnen wir aus demselben Grunde auch die in der Zillerschen Schule anzutreffende, zuerst von *Biedermann* angeregte Anordnung nach den »Höhepunkten« ab. »Der Plan, von den Höhepunkten der Geschichte auszugehen, wird zwar beibehalten; aber die chronologische Reihenfolge, an welcher *Biedermann* festhält, muß dem wichtigeren Gesichtspunkt weichen, daß nicht die Chronologie das maßgebende Prinzip für den Fortschritt der Entwicklung sein kann, sondern vielmehr die Forderung, dem inneren Zusammenhang der einzelnen Perioden nachzugehen, die leitenden Fäden von da aus aufzusuchen und hiernach — nach der inneren Verknüpfbarkeit der einzelnen Epochen — die Gruppierung des Geschichtsstoffes zu bestimmen.« Mit diesen Worten charakterisiert das 5. Schuljahr von *Rein*, *Pickel* und *Scheller* die Idee der Höhepunkte. Diese Anordnung bietet in Rücksicht auf die Chronologie fast dieselbe Verwirrung wie die konzentrischen Kreise. Man vergleiche die Folge der Stoffe im 5. Schuljahre: Heinrich I., Otto I., Karl der Große, Bonifatius, Chlodwig, Armin. Was helfen hier die Höhepunkte, wenn das Entstehen der Vorstellung des chronologischen Verlaufs verloren geht? Übrigens fühlen die Verfasser der Schuljahre selbst das Bedürfnis, dem natürlichen Gange gerecht zu werden, denn sie lassen das durchgearbeitete Material am Schlusse noch einmal in der chronologischen Ordnung folgen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß das Entstehen der Zeitreihe durch die Anordnung nach den Höhepunkten bei den Schülern gestört wird. Angenommen, die sonstigen Reihen könnten einwandfrei gebildet werden, so wäre doch eine Kollision zwischen diesen und jenen unvermeidlich.

Unter den einzelnen Gegenständen der deutschen Sprache ist es besonders der Lehrplan des grammatischen Unterrichts, der für die Gestaltung der Reihenbildung hemmend oder fördernd sein kann. Auch hier finden sich noch vielfach, wie bei den historischen Fächern, die konzentrischen Kreise. In einem mir bekannten Lehrplane einer achtklassigen Schule sind die zu behandelnden grammatischen Kapitel stets unter den beiden Überschriften »Wortlehre« und »Satzlehre« aufgeführt, und die konzentrischen Kreise werden mit solcher Strenge gehandhabt, daß z. B. das Substantiv in 6, das Verb sogar in 7 aufeinander folgenden Klassen zur Behandlung kommt. Begriffsreihen, die sich auf die Entstehung und die Teile des Satzes beziehen, sind unter diesen Umständen schwer möglich, da die vielen heterogenen kurzen Reihen eine solche Vereinigung kaum zulassen. Da nun aber die einzelnen Wortarten erst durch ihre Stellung im Satze eine Bedeutung gewinnen und der Satz erst durch den ausgedrückten Gedanken Wert erhält, so ist es zweckmäßig, die Lehre von den Wortarten nicht gesondert zu behandeln, sondern an die Besprechung der Satzglieder anzuschließen. Hierdurch ist zugleich für die Reihenbildung viel gewonnen. Der einzuschlagende Gang würde sich danach folgendermaßen gestalten: der einfache Satz: Subjekt und Prädikat, Hauptwort, Zeitwort, Fürwort, die Beifügung, Eigenschaftswort, Zahlwort, die Ergänzung, Deklination des Haupt- und Fürwortes, die Umstandsbestimmung, Umstandswort, Verhältniswort; der zusammengesetzte Satz: die Satzverbindung, Bindewort, das Satzgefüge, die Arten der Nebensätze. — Durch diese Anordnung ist die Möglichkeit eines Reihensystems von vornherein gegeben.

Auch im erdkundlichen Unterricht kann das Entstehen psychologischer Reihen durch die Gestaltung des Lehrplans begünstigt oder erschwert werden. Die Stoffanordnung läßt sich nach verschiedenen Rücksichten ausführen; sie kann nach staatlichen Gesichtspunkten, nach

Flußgebieten oder nach Landschaften erfolgen. Wenn die staatlichen Verhältnisse die Anordnung bedingen, so liegt die Gefahr nahe, daß diese gegenüber den anderen Verhältnissen zu sehr in den Vordergrund gerückt werden und besonders die natürliche Beschaffenheit des Gebietes nicht genügend zur Geltung kommt. Sind die Flußgebiete für die Stoffanordnung maßgebend, so wird wohl von vornherein der Blick auf die natürlichen Verhältnisse gelenkt; allein es kommt oft vor, daß ein Flußgebiet ganz verschiedenen Landschaften angehört. Auch ist zu bedenken, daß die Flußläufe durch die Gestaltung der Erdoberfläche bedingt werden, letztere also naturgemäß vor den Flüssen behandelt werden muß. Sowohl bei der Anordnung nach politischen Gebieten als auch nach Flußsystemen ist die Reihenbildung an und für sich nicht in Frage gestellt; jedoch es entstehen viele kurze Reihen, die besonders durch die räumliche Anordnung zusammengehalten werden, während die Kausalverhältnisse zurücktreten. Ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn die Anordnung nach Landschaftsgebieten erfolgt. Unter einer Landschaft versteht man einen Erdraum, der sich durch seine Beschaffenheit von seiner Umgebung deutlich abhebt und dessen geographische Objekte sich gegenseitig bedingen. Bei der Behandlung einer Landschaft wird der Lehrer sogleich auf die Herausarbeitung von Reihen hingewiesen und zwar solcher, die durch Kausalitätsverhältnisse bedingt werden. Von der Beschaffenheit des Erdinnern hängt vielfach die Beschaffenheit der Erdoberfläche ab, bei welcher Höhen und Niederungen zu unterscheiden sind. Die Gestaltung der Oberfläche bedingt die Bewässerung, die fließende und stehende Gewässer aufweisen kann. Die Erdoberfläche übt neben der Lage im Gradnetz einen Einfluß auf das Klima aus. Von den drei zuletzt genannten Faktoren sind die Produkte des Bodens, die Beschäftigung, die Eigentümlichkeiten und Siedelungen der Bewohner abhängig. Es bedarf keines Beweises, daß derartige Kausalreihen einen größeren

Wert haben als die durch die räumliche Anordnung geschaffenen Reihen.

Bei der Stoffanordnung im naturgeschichtlichen Unterrichte ist entweder die räumliche Anordnung oder das System maßgebend. Erstere gestaltet sich entweder so, daß die zu behandelnden Naturkörper aus den den Kindern der entsprechenden Stufen am meisten zugänglichen Örtlichkeiten entnommen sind, wobei man etwa folgende Reihenfolge innehält: Garten, Haus, Hof, Feld, Wiese, Wasser, Wald, oder die Anordnung geschieht nach Lebensgemeinschaften. Dieser Begriff wird verschieden aufgefaßt. *Junge*, der ihn bekanntlich im Anschluß an *Möbius* zuerst für die Schule zu verwerten suchte, versteht darunter »eine Gesamtheit von Wesen, die gemäß dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäßigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze wirken«.[1]) Im Gegensatz zur bloßen räumlichen Anordnung achtet hiernach die »Lebensgemeinschaft« auch auf die gleichen Bedingungen, unter denen die örtlich vereinigten Naturkörper leben, und auf ihre gegenseitige Abhängigkeit und ihre Abhängigkeit von dem Ganzen. Wenn es sich ermöglichen läßt, den Schülern »Lebensgemeinschaften« zugänglich zu machen, die sie eine lange Zeit hindurch beobachten können, so zögere man nicht, dieses Prinzip der Stoffanordnung für den Lehrplan zu verwerten; denn es lassen sich wegen der obwaltenden Wechselbeziehungen der Naturkörper mannigfache Reihen herstellen, während bei der bloßen räumlichen Stoffanordnung die Reihen in der Regel nur in Rücksicht auf einen Naturkörper möglich sind. Auch die systematische Anordnung des naturgeschichtlichen Stoffes übt einen äußerst günstigen Einfluß auf die Reihenbildung aus. Es ist bekannt, daß die Kenntnis des Systems durch *Lüben*

---

[1]) *Junge*, Dorfteich. S. 34.

und seine Anhänger sehr betont wurde. Je mehr in der neueren Zeit die sogenannte »biologische« Betrachtungsweise an Boden gewonnen hat, desto mehr ist das Bestreben, den Schülern die Kenntnis der Arten und des Systems zu vermitteln, zurückgetreten; ja man findet Lehrpläne, die auf das System vollständig verzichten. Dies sollte überall da nicht geschehen, wo die Schulverhältnisse nicht gar zu ungünstig sind; denn den Schülern wird durch die Ausschaltung des Systems nicht nur ein vorzügliches Mittel der Begriffsbildung vorenthalten, sondern man sorgt auch nicht dafür, daß sie in die reiche Mannigfaltigkeit der sie umgebenden Natur eine gewisse Ordnung hineinbringen. Selbstverständlich kann auf Vollständigkeit des Systems nicht in allen Schulen Anspruch erhoben werden, sondern man mag sich den Verhältnissen entsprechend mit einer mehr oder weniger umfangreichen Form desselben begnügen.

Was die Gestaltung des Lehrplans in der Physik betrifft, so erscheint vom Standpunkte der psychologischen Reihen aus betrachtet die in den meisten Lehrplänen befolgte fachwissenschaftliche Anordnung durchaus zweckentsprechend, wenn auch die Vorzüge der »physikalischen Individuen« für das Lehrverfahren nicht unterschätzt werden sollen. Dagegen müssen wir die Bemühungen um eine einheitliche Naturkunde, d. h. die Verschmelzung der naturgeschichtlichen Fächer mit der Physik und Chemie, so interessant auch die einzelnen Vorschläge sein mögen, ablehnen; denn hier wird vielfach das gerade Gegenteil der Reihenbildung bewirkt: statt einer festen, geschlossenen Ordnung findet sich in den meisten Fällen nur ein loses Aneinanderreihen der einzelnen Stoffe. Leider ist es uns im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, auf die verschiedenen Vorschläge näher einzugehen.

Außerordentlich wichtig ist die Reihenbildung für den Rechenunterricht; denn das Zahlensystem besteht aus vielen Reihen, die im Verhältnis der Neben-, Über- und Unterordnung stehen. Wenn es auch besonders Aufgabe

des Lehrverfahrens ist, den richtigen Aufbau der Zahlenreihen zu bewirken, so kann doch schon der Lehrplan in dieser Hinsicht einen günstigen oder ungünstigen Einfluß ausüben. Zu den auf den Lehrplan bezüglichen Fehlern ist die Tatsache zu zählen, daß das Pensum des ersten Schuljahres fast aller Schulen in der Erledigung des Zahlenraumes von 1 bis 10 und von 10 bis 20 besteht. Diese Anordnung muß verworfen werden; man sollte nach Erledigung des Zahlenraumes von 1 bis 10 sofort von 10 bis 100 fortschreiten. Wenn dieses Pensum im ersten Schuljahre nicht erledigt werden kann, so möge man sich mit einem bestimmten Teile begnügen, und der Lehrplan hat die Aufgabe, diesen Teil genau zu bestimmen. Unser Standpunkt hat seinen Grund in folgenden Erwägungen. Nachdem die Schüler die Zahlenreihe von 1 bis 10 aufgefaßt haben, werden sie belehrt, daß man diese 10 Einheiten zu einem höheren Begriffe, dem Zehner, zusammenfaßt; es ist daher sogleich die Zehnerreihe bis 100 anzuschließen, indem gerechnet wird: 1 Zehner + 1 Zehner = 2 Zehner, 2 Zehner + 1 Zehner = 3 Zehner u. s. f. Ist die Reihe der Zehner aufgefaßt, so schließen sich die Einer an, so daß der Zahlenraum von 1 bis 100 den Schülern als ein klares und deutliches System von Reihen erscheint, bestehend aus einer Hauptreihe von 10 Gliedern und 10 Nebenreihen von je 10 Gliedern. — Ein anderer vielfach vorkommender Verstoß des Rechenlehrplans gegen die Reihenbildung besteht darin, daß im Zahlenraume von 1 bis 100 die Operationen des Multiplizierens, Enthaltenseins und Teilens bei jeder Zahl zugleich behandelt werden. Man beginnt mit der 2, schließt daran alle drei Operationen, und fährt so fort bis zur 10. Hierdurch wird an die Schüler die Forderung gestellt, von einer Reihe zur anderen überzugehen, ehe in der ersten für genügende Sicherheit gesorgt ist. Es empfiehlt sich im Gegensatz hierzu, zuerst die Multiplikationsreihen, dann die Enthaltenseins- und zuletzt die Teilungsreihen

zu erledigen und erst darauf an die Verknüpfung dieser Reihen heranzugehen. Beispiele mangelhafter Reihenbildung im Rechenunterricht ließen sich leicht vermehren. Es mag jedoch mit dem Aufgeführten sein Bewenden haben.

Die Prinzipien der Stoffanordnung des Geometrieunterrichts lassen sich in Parallele stellen mit denen des naturgeschichtlichen Unterrichts. Hier wie dort handelt es sich entweder um die räumliche oder fachwissenschaftliche Anordnung, und in beiden Disziplinen hat die letztere seit langem geherrscht, während die erstere sich erst in der jüngsten Zeit Geltung zu verschaffen sucht. Wie man in der Methodik der Naturgeschichte den Begriff der Lebensgemeinschaften geprägt hat, so sind in der Geometrie die Formengemeinschaften vorgeschlagen worden. Hierunter wollen die neueren Methodiker solche Körper verstanden wissen, bei denen sich viele Formen vereinigt finden, die der unterrichtlichen Betrachtung wert sind, die aber keine inneren Beziehungen zueinander haben.[1]) Bei der Anordnung nach Formengemeinschaften werden Dinge, die logisch zusammengehören, auseinander gerissen; es lassen sich daher nur kurze Raumreihen bilden, die lange unverknüpft bleiben. Während man früher in den Schulen auf die Außenwelt wenig Rücksicht nahm, verfällt man jetzt durch derartige Stoffanordnungen in das Gegenteil; jetzt soll sich die Gedankenwelt nach der Außenwelt richten. Letztere bietet ein Aggregat von verschiedenen Dingen. Daher entsteht für den Unterricht die Aufgabe, dieses durch Erzeugung klarer Vorstellungsreihen zu zerlegen, es nicht aber bestehen zu lassen. Wenn die Kinder nach den Formengemeinschaften unterrichtet werden, so lernen sie die Einzelheiten der Außenwelt gewiß genau kennen; aber es steht zu fürchten, daß die Einzelvorstellungen isoliert bleiben und die Reihenbildung nicht zu stande kommt. Daher müssen wir die Anordnung

[1]) Vgl. *P. Niehus*, Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. S. 10.

nach Formengemeinschaften ablehnen und die fachwissenschaftliche Anordnung bevorzugen, und dies um so mehr, weil es auch hierbei möglich ist, die Erfahrung des Schülers zum Ausgangspunkt der Behandlung zu machen.

Hat der Lehrplan durch seine ganze Anlage die Bildung psychologischer Reihen von vornherein begünstigt, so soll das Lehrverfahren, wie wir nun zu zeigen haben, das Entstehen von Reihen, Reihensystemen und Reihengeweben unmittelbar veranlassen.

Zu diesem Zwecke hat der Unterricht ein abgerundetes Ganzes, eine »methodische Einheit«, an die Schüler heranzubringen. Da dieselbe aus mehreren Vorstellungen besteht, so ist es nötig, jede einzelne derselben klar zu stellen. Die Klarheit wird dadurch herbeigeführt, daß das, »was im Vorstellen eine trübe Mischung macht«, ferngehalten wird. Wie sich das in der Unterrichtspraxis gestaltet, können wir hier nicht weiter ausführen. Unter allen Umständen muß zunächst für Klarheit des Einzelnen gesorgt werden. Hierdurch vertieft man sich in die gegebene Vorstellung. Ist das hinreichend geschehen, so gehen wir zur folgenden über. »Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziiert die Vorstellungen.« Die Assoziation findet statt, wenn die Vorstellungen nacheinander ins Bewußtsein treten, denn der Rest der ersten Vorstellung verbindet sich, wie wir früher gesehen haben, mit der zweiten u. s. f. Der Unterricht hat zu verhindern, daß die aufeinander folgenden Vorstellungen ineinander fließen, was dann nicht geschehen kann, wenn die klaren Gegensätze des Einzelnen vorhanden sind. Ist man in der angedeuteten Weise von einer Vertiefung zur andern fortgeschritten, so könnte leicht die Übersicht über das Ganze verloren gehen. Daher muß man daran denken, die Verbindung mit dem Ausgangspunkte herzustellen und die vollzogenen Vertiefungen zu einer höheren Einheit zusammenzufassen. Indem dies geschieht, schreitet man zur Besinnung fort. »Die rechte Ordnung einer reichen Besinnung heißt System.« Das System bezeichnet

den gewonnenen Aufbau der psychologischen Reihe. Hier ist jedes einzelne, klar erfaßte Glied an dem rechten Orte; die Glieder stehen auch im richtigen Verhältnis zum Ganzen, wie die einzelnen Teile eines wohlgefügten Baues. Hiermit ist jedoch der Gang des Lehrverfahrens nicht abgeschlossen, sondern es folgt noch das methodische Denken. Die Aufgabe desselben besteht darin, die Reihenglieder zu verändern, um sie den verschiedensten Zwecken dienstbar zu machen. Die Methode »durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung«.[1]) »Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigene Arbeiten und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im stande ist.«[2])

Diese kurzen Bemerkungen sollen genügen, um das Lehrverfahren *Herbarts* zu kennzeichnen. Daß sich dasselbe für die Reihenbildung außerordentlich günstig erweist, ist sofort ersichtlich. Während den Stufen der Klarheit, der Assoziation und des Systems die Aufgabe erwächst, das Entstehen und den Aufbau der Reihen in naturgemäßer Weise zu veranlassen, soll das methodische Denken die erzeugten Reihen durch Übung und Anwendung gehörig befestigen.

Die Herbartschen Stufen sind, obwohl ihre Grundzüge bereits vor hundert Jahren entworfen wurden, in den Kreisen der Pädagogen weder nach ihrer Theorie noch nach ihrer Praxis allgemein bekannt. Der Grund für diese Erscheinung mag darin zu suchen sein, daß die auf sie bezüglichen Angaben der »Allgemeinen Pädagogik« nicht leicht verständlich sind und daher auch nicht ohne weiteres in die Sphäre der Anwendbarkeit herabgezogen

---

[1]) *Herbart*, Allgemeine Pädagogik, zweites Buch, erstes Kapitel, II.
[2]) *Herbart*, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 69.

werden können. Im Gegensatz zu *Herbart* hat *Ziller* eine ausführliche Darstellung seines Lehrverfahrens gegeben, und seine zahlreichen Schüler haben für Verbreitung desselben Sorge getragen. So folgen fast alle bis heute erschienenen praktischen Arbeiten der Zillerschen Auffassung; von denen, die sich an *Herbart* anlehnen, ist mir nur *Schlegels* Schrift bekannt geworden.[1]) Und doch muß eine unbefangene Kritik vom allgemeinen psychologischen Standpunkte und besonders von demjenigen einer zweckmäßigen Reihenbildung aus dem Herbartschen Lehrverfahren vor dem Zillerschen den Vorzug geben; denn die Stufen sind nach *Herbart* die Bedingungen der Vielseitigkeit des Interesse, während sie nach *Ziller* die begriffliche Bearbeitung des durch den Unterricht übermittelten Vielen bewirken sollen. Jene betonen daher mehr das Psychologische, diese nehmen auch auf die logischen Verhältnisse Bezug. Dies tritt besonders bei der Assoziation und dem System zu Tage; denn die Aufgabe der Assoziation besteht nach *Ziller* darin, den »Abstraktionsprozeß bei dem synthetisch Neuen der vorigen Stufe und dem in ältern Gedankenkreisen Enthaltenen, das damit in Verbindung steht, zu stande zu bringen«.[2]) Und von dem System heißt es: »Hier muß das Begriffliche und Gesetzliche in der Gestalt, die es im Geiste des Zöglings angenommen hat, für sich fixiert und annähernd so geordnet und mit anderem schon bekannten Begrifflichen so zusammengeordnet werden, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt.«[3])

Es steht also fest, daß es *Ziller* auf den Stufen der Assoziation und des Systems auf die Herausarbeitung und Ordnung des Begrifflichen ankommt. Nun ist der Unterrichtsstoff zuweilen so beschaffen, daß der Abstraktionsprozeß sich erübrigt. Dann hat man auf der Systemstufe

---

[1]) *Schlegel*, Präparationen für Kirchenlieder und Psalmen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

[2]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik. 3. Auflage, S. 297.

[3]) Ebenda S. 308

weiter nichts zu tun, als das Gelernte reihenmäßig anzuordnen. Somit werden wir auch durch die Unterrichtspraxis auf die Herbartsche Auffassung des Systems hingeführt. Hatten *Zillers* Anhänger zunächst an der Ansicht ihres Meisters festgehalten, so neigen sie sich heute mehr und mehr auf die Seite *Herbarts*, wie aus der Arbeit von *Just* im vorletzten Jahrbuch klar zu erkennen ist. Hier wird ausgeführt, es müsse das Vorurteil beseitigt werden, »daß auf der Stufe des Systems nur das logisch vollkommen ausgebildete Begriffsmaterial seine Stelle habe. Nein, auch die Vorstufen des Begrifflichen, alles was auf dem Wege zur begrifflichen Ausbildung hin liegt, gehört hierher. Also auch die Übersichten, die Gliederungen, die Einteilungen, mit einem Wort, das Ergebnis, der ganze Ertrag, den der Unterricht aus der methodischen Einheit als Erkenntnis gewonnen hat.« [1]) Und an einer andern Stelle sagt derselbe Verfasser: »Nach der Logik sollte allerdings der Unterricht auf der Systemstufe in dem Begrifflichen gipfeln, aber vom Standpunkte der Logik aus können wir diese Frage doch nicht allein entscheiden.« [2])

Hat der Unterricht zunächst für Klarheit des Einzelnen gesorgt, sodann bei dem Fortschritt von einer Besinnung zur andern die nötigen Assoziationen hergestellt, so kann es nicht schwer sein, eine wohlgegliederte psychologische Reihe aufzubauen. Obwohl wir schon bei den Ausführungen über den Lehrplan kurze Beispiele hierzu andeuteten, so mögen noch einige andere hier einen Platz finden.

Der den Schülern über den deutschen König Heinrich I. mitgeteilte Stoff läßt sich folgendermaßen anordnen:

1. Wie Heinrich König wird:
   a) Konrads Auftrag an seinen Bruder Eberhard,
   b) Wahl durch die Sachsen und Franken zu Fritzlar.

---

[1]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1905. S. 267.

[2]) Erläuterungen zum Jahrbuch 1905, S. 37.

2. Wie es damals in Deutschland aussahe:
   a) Einteilung in Herzogtümer und Stellung der Herzöge zum Könige,
   b) Einfälle der Ungarn.
3. Welche Aufgaben sich für König Heinrich hieraus ergeben:
   a) Herstellung der Reichseinheit,
   b) Zug gegen die Ungarn und Schließung des neunjährigen Waffenstillstands,
   c) Ausnutzung der Zeit des Waffenstillstands:
      aa) Gründung von festen Plätzen,
      bb) Schaffung der Reiterei,
      cc) Vorübung zum Kampf gegen die Ungarn (Wenden),
   d) Sieg über die Ungarn.

Bei der Betrachtung des Lebens Jesu pflegt man die Gleichnisse wegen ihres hohen sittlichen und religiösen Wertes ausführlich zu behandeln. Nachdem dies im einzelnen geschehen ist, wobei auch auf die Bildung psychologischer Reihen geachtet werden muß, gilt es, sämtliche Gleichnisse zweckmäßig anzuordnen. Von den möglichen Anordnungen sei folgende mitgeteilt: [1])

1. Das Thema aller Gleichnisse ist das Himmelreich. Jesus hält es für nötig, seine Zuhörer über dasselbe zu belehren. Warum? Es konnte bei ihnen entweder absolute Unkenntnis vorhanden sein, oder es konnten sich falsche Ansichten und Meinungen verbreitet haben.
2. Letzteres ist bei dem religiösen jüdischen Volke allein annehmbar. (Mißverständliche Auslegung der nachexilischen Prophetie.)
3. Welches waren nun solche falschen Meinungen?
   a) Der Messias wird sich dem Volke durch ein äußeres Machtwunder bezeugen. (Er wird dadurch Glauben erwecken und das Himmelreich

---

[1]) Ich verdanke dieselbe meinem Freunde *O. Goldschmidt* hier.

begründen; vgl. Versuchungsgeschichte, Pharisäer, die ein Zeichen vom Himmel begehren, Botschaft Johannes des Täufers.)

b) Der Messias wird mit einem Weltgericht beginnen, alle Bösen vertilgen und sich eine »Gemeinde der Heiligen« schaffen.

c) Dann wird das Messiasreich plötzlich vorhanden sein mit irdisch-nationalen Einrichtungen voll Macht und Herrlichkeit, die ganze Erde umfassend.

d) Um Aufnahme in dieses Reich zu finden, genügt
   α) »Abraham zum Vater haben«,
   β) die Buchstabengerechtigkeit im Sinne der Pharisäer.

Gegen diese falschen Meinungen wenden sich nun die Gleichnisse und zwar

gegen 3a: Vom Säemann: Das Himmelreich wird durch das Wort Gottes begründet, das bei den Hörern empfängliche Herzen voraussetzt.

„ 3b: Unkraut unter dem Weizen: Bis zum jüngsten Gericht sollen die Bösen geduldet werden.

„ 3c: Senfkorn und Sauerteig: Allmähliche Entwicklung des Himmelreichs, Beherrschung der Erde und Durchdringung im geistigen Sinne.

„ 3dα:
1. Feigenbaum: Israel bringt keine Frucht.
2. Gr. Abendmahl: Warum keine Frucht? Irdischer, weltlicher Sinn.
3. Böse Weingärtner: Folge? Israel wird verworfen und die Heidenwelt berufen.
4. Königliche Hochzeit: Viele sind berufen, aber wenige sind auserwählt. — Nach welchem Maßstabe geschieht die Auswahl?
5. Zehn Jungfrauen: Rechte Vorbereitung. (Verwirklichung sittlicher Reinheit auf dem Wege persönlichen Bemühens.) — Kennzeichen?

6. Anvertraute Zentner: Treue Arbeit im Dienste des Himmelreichs. — In welcher Richtung soll sie sich betätigen?
7. Jüngstes Gericht: Barmherzige Nächstenliebe. — Gnadenlohn?
8. Arbeiter im Weinberge: Die Seligkeit für alle ohne Ausnahme.

gegen 3dβ: 1. Pharisäer und Zöllner.
2. Verlor. Schaf und Groschen, verlor Sohn.
3. Barmherziger Samariter.
4. Reicher Mann und armer Lazarus.
5. Schalksknecht.
6. Ungerechter Haushalter.
7. Reicher Kornbauer.
(8. Schatz im Acker, köstliche Perle.)

In neuerer Zeit ist mehrfach die Meinung geäußert worden, man müsse bei der Betrachtung poetischer Erzeugnisse, besonders bei denjenigen lyrischen Charakters, von einer Behandlung, also auch von der Herausarbeitung psychologischer Reihen, überhaupt absehen, weil dadurch das Kunstwerk zerpflückt und der poetische Hauch zerstört würde. Diese Ansicht entstand ohne Zweifel durch zwei Erwägungen: einmal dadurch, daß man glaubte, die Werke der Poesie selbst seien ohne logische Ordnung der Gedanken, und zweitens dadurch, daß in der Tat bei der unterrichtlichen Behandlung viele methodische Fehler gemacht worden sind, so daß *Waetzoldt* auf dem Weimarer Kunsterziehungstage sagen konnte: »Im ganzen und großen überwiegt in unsern Schulen noch öder Formalismus. Darum wollen wir uns hier zusammentun und mithelfen zur Rettung der Poesie aus der Umklammerung der Pedanten.« [1]) Der erste Grund

[1]) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903. Leipzig 1904. S. 28.

ist völlig hinfällig, denn wenn auch der Dichtergenius bei dem poetischen Schaffen sich nicht von logischen Erwägungen leiten läßt, so widersprechen seine Werke dennoch nicht den Forderungen der Logik. Ein echtes poetisches Kunstwerk wird sowohl dem Ebenmaß der Gedanken wie der Form gerecht. Werden die Gedankenverbindungen aufgelöst, so kann das Gedicht ebensowenig verlieren, wie ein schönes Bauwerk etwas von seiner Schönheit einbüßt, wenn einzelne Teile desselben einer eingehenden Betrachtung unterworfen werden. In beiden Fällen muß man aber das Einzelne wieder in Beziehung zum Ganzen setzen, damit ein Zerpflücken des Gedichtes vermieden werde. Bildet man richtige psychologische Reihen, so sorgt man sowohl dafür, daß die einzelnen Teile an sich zur Klarheit kommen, als auch dafür, daß das Verhältnis derselben zur ganzen Reihe nicht verloren geht. Diese Forderung ist allerdings leichter erhoben als ausgeführt, und besonders schwierig ist ihre Ausführung bei der Besprechung lyrischer Erzeugnisse, wobei es darauf ankommt, in dem Schüler annähernd dieselben Gefühle zu erzeugen, wie sie in dem Dichter bei der Hervorbringung des Gedichtes vorhanden waren. Soll dies geschehen, so hat man in erster Linie wieder für Klarheit, Assoziation und System in Rücksicht auf die Vorstellungen zu sorgen. Dann werden sich auch die entsprechenden Gefühle einstellen.

Prüfen wir die vorhandenen Präparationswerke, die zur Behandlung poetischer Kunstwerke Handreichung bieten wollen, daraufhin, ob sie den von uns erhobenen Forderungen gerecht werden, so ergibt sich, daß die meisten noch sehr weit vom Ziele entfernt sind. Manche sorgen wohl für Klarheit des Einzelnen, aber sie lassen es an der Zusammenfassung zu einem größeren Ganzen, kurz an der richtigen Reihenbildung, fehlen. Von allen neueren Methodikern entspricht *Schlegel* in seinen bereits erwähnten Präparationen für Kirchenlieder und Psalmen durchaus unseren Forderungen; nahe kommt ihm *Lom-*

berg in seinen Arbeiten.[1]) Indem wir auf diese Bücher verweisen, erübrigt es sich, Beispiele zur Reihenbildung aus jenen Gebieten aufzuführen.

In denjenigen Fächern, in denen die zu betrachtenden Einzelvorstellungen räumlich angeordnet sind, wie im Anschauungsunterricht, in der Heimatkunde, Erdkunde, Naturgeschichte, lassen sich die Reihen nach den verschiedensten Rücksichten aufbauen, und es ist nicht immer leicht, die passendsten derselben zur Anwendung zu bringen. Soweit es möglich ist, sollte man sich nach den Begriffen Ursache und Wirkung, Grund und Folge richten. In vielen Fällen ist dies nicht ausführbar. Dann ist es zu empfehlen, die simultanen Reihen in successive zu verwandeln. So läßt sich ein Anschauungsobjekt, z. B. der Hof des Landmanns, am besten auffassen, wenn man die Schüler von einem Teile zum andern führt und die sich dort befindlichen Gegenstände einzeln betrachtet. Bei der Besprechung einer geographischen Landschaft unternimmt man in Gedanken eine Reise durch das dargestellte Gebiet und läßt die einzelnen Objekte nacheinander auf die Kinder einwirken. Die Erfahrung lehrt, daß derartige Reihen festgefügt sind, denn bei späteren Wiederholungen ist man oft erstaunt, mit welcher Sicherheit die Reproduktion vor sich geht. Daß in der Erdkunde Kausalreihen aufgebaut werden müssen, haben wir schon bei den Erörterungen über den Lehrplan ausgeführt. Recht mangelhaft erscheinen vielfach die Stoffreihen in der Naturgeschichte. Dies hat seinen Grund darin, daß man die biologischen Gesichtspunkte zu sehr in den Vordergrund drängt, während andere Dinge, die für den Schüler ebenso wissenswert sind, zurücktreten. Oft werden selbst da biologische Verhältnisse konstruiert, wo tatsächlich keine vorliegen. Das Biologische bedingt auch in der Regel den Aufbau der Reihen, wodurch viel-

[1]) *Lomberg*, Präparationen zu deutschen Gedichten. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 5 Hefte.

fach der logische Fehler entsteht, daß Zweck und Folge miteinander verwechselt werden. Hiergegen ist man von vornherein geschützt, wenn man die einzelnen Teile der Naturkörper beschreibt und danach die Frage aufwirft: Was folgt aus der Beschaffenheit für die Lebensweise? Die alten, nach räumlichen Gesichtspunkten getroffenen Reihen: Wurzel, Stamm, Blätter, Blüte, Frucht und Kopf, Rumpf, Gliedmaßen sind dann nicht von der Hand zu weisen, wenn das Biologische sich an der richtigen Stelle anschließt. War den Schülern Gelegenheit geboten, ein Tier genau zu beobachten, so kann man bei der Betrachtung desselben auch von den wahrgenommenen Lebensäußerungen ausgehen. So entsteht eine successive Reihe, in die sich das Morphologische und Biologische ungesucht einordnen läßt. Die Betrachtung des Eichhörnchens würde sich hiernach etwa so gestalten:

1. Wie das Eichhörnchen springt, (lange, kräftige Hinterbeine, biegsamer Leib).
2. Wie das Eichhörnchen klettert, (lange, scharfe Krallen, freistehende Zehen).
3. Wie das Eichhörnchen frißt, (Beschaffenheit des Gebisses).
4. Wie das Eichhörnchen seine Wohnung aufsucht, (Bau derselben, Schutz gegen Feinde).

Wie sehr der Erfolg des Rechenunterrichts von der Bildung richtiger Reihen abhängt, ist schon früher betont worden. Nicht unwesentlich erschwert wird die Reihenbildung, wenn man, wie es gegenwärtig noch viel geschieht, bei der Behandlung der Zahlenräume von 1 bis 10 und 1 bis 100 dem Grubeschen Verfahren folgt. *Grube* betrachtet bekanntlich jede Zahl als Individuum und läßt alle vier Spezies zusammen auftreten. Bei der Behandlung der Vier z. B. werden folgende Übungen vorgenommen:

1. Messen mit 1.

$1 + 1 + 1 + 1 = 4.$

$4 \times 1 = 4.$

$4 - 1 - 1 - 1 = 1.$
$1 \times 4 = 4.$

2. Messen mit 2.

$2 + 2 = 4.$
$2 \times 2 = 4.$
$4 - 2 = 2.$
$2 : 4 = 2.$

3. Messen mit 3.

$3 + 1 = 4$, $1 + 3 = 4.$
$1 \times 3 + 1 = 4.$
$4 - 3 = 1$, $4 - 1 = 3.$
$3 : 4 = 1\ (1)$. (3 in 4 1 mal, mit 1 Rest.)[1]

Grube bildet, wie hieraus ersichtlich ist, viele Reihen, die aber meistens sehr kurz sind. Dadurch, daß die verschiedensten Rechenoperationen zugleich vorgenommen werden, entstehen für den kleinen Schüler verschiedenartige, nebeneinander herlaufende Reihen. Hierdurch wird das Kind von einem Gebiete in das andere hineingeworfen; ehe es in dem einen heimisch ist, muß es schon wieder zum andern übergehen, so daß ihm der ganze Prozeß der Reihenbildung nur mangelhaft zum Bewußtsein kommt. Dazu gesellt sich noch der Fehler, daß die Operationen des Enthaltenseins und des Teilens nicht scharf auseinander gehalten werden.[2]) Viel vorteilhafter ist es, die Reihenbildung im Zahlenraume von 1 bis 10 etwa so zu gestalten:

$\begin{cases} 1 + 1 = 2,\ 2 + 1 = 3,\ 3 + 1 = 4 \text{ bis } 9 + 1 = 10, \\ 10 - 1 = 9,\ 9 - 1 = 8,\ 8 - 1 = 7 \text{ ,, } 2 - 1 = 1, \end{cases}$

$\begin{cases} 1 + 2 = 3,\ 2 + 2 = 4,\ 3 + 2 = 5 \text{ ,, } 8 + 2 = 10, \\ 10 - 2 = 8,\ 9 - 2 = 7,\ 8 - 2 = 6 \text{ ,, } 3 - 2 = 1, \end{cases}$

$\begin{cases} 1 + 3 = 4,\ 2 + 3 = 5,\ 3 + 3 = 6 \text{ ,, } 7 + 3 = 10, \\ 10 - 3 = 7,\ 9 - 3 = 6,\ 8 - 3 = 5 \text{ ,, } 4 - 3 = 1 \text{ usw.} \end{cases}$

---

[1]) *A. W. Grube*, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode. 5. Auflage. Berlin 1870. S. 30.

[2]) *Felsch*, a. a. O., S. 184.

Hier kann auch noch darauf hingewiesen werden, daß man den Schülern das Behalten der Kopfrechenaufgaben erleichtert, wenn die Zahlen, soweit es möglich ist, als Reihenglieder aufgefaßt werden. Aufgaben wie

1 2 3 + 4 5 6, 8 6 4 — 6 4 2,
9 8 7 — 6 5 4, 1 3 5 + 7 9,
2 4 6 + 4 6 8, 9 7 5 — 5 3 1,
2 Dtz. 4 Stck. — 6 Stck.,
9 Mdl. 7 Stck. — 5 Stck.

bieten Reihen, die aus geraden und ungeraden Zahlen in verschiedener Folge bestehen.

Schließlich sei es gestattet, durch ein Beispiel zu zeigen, wie der pädagogische Unterricht im Lehrer- oder Lehrerinnenseminar den Forderungen der Reihenbildung gerecht werden kann. Die in Frage kommenden Werke begnügen sich in der Regel damit, daß sie die Stoffmassen ohne rechte Ordnung nebeneinander stellen. Am schlechtesten ist es mit der besonderen Unterrichtslehre bestellt. Die Mitteilungen aus der Geschichte der Methodik der einzelnen Fächer werden meistens ohne Zusammenhang mit dem Ganzen geboten, und dieses wird vielfach in lauter Einzelthemen aufgelöst, die der Verbindung vergebens harren. Bei der Behandlung der Methodik des Geschichtsunterrichts lassen sich etwa folgende Reihen bilden:

1. Ziel:
   a) im engeren Sinne: Charakterbildung,
      Pflege des gleichschwebenden, vielseitigen Interesse.
   b) im weiteren Sinne: Vaterlandsliebe,
      Verständnis für die Gegenwart.
2. Lehrplan:
   a) Wann soll der Geschichtsunterricht beginnen?
   b) Womit soll der Geschichtsunterricht beginnen?
      aa) Manche beginnen mit den Lebensbildern der drei Kaiser,
      bb) andere mit einem kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht (*Biedermann*),

cc) andere mit Sagen.

α) Drei Arten: Ortssagen, historische Sagen, Heldensagen.

β) Bedeutung der Heldensagen: Anknüpfung an historische Tatsachen, Eigenschaften der Vorfahren, kulturhistorische Elemente.

c) Der Stoff des eigentlichen Geschichtsunterrichts:

aa) deutsche Geschichte,

bb) vaterländische Geschichte,

cc) Geschichte fremder Völker,

dd) politische und Kulturgeschichte,

ee) Anordnung des Stoffes:

α) konzentrische Kreise,

β) kalendarische Anordnung (*Stiehl*),

γ) chronologische Anordnung: biographisch-monographisch, ethnographisch, synchronistisch, progressiv, regressiv, nach Höhepunkten (*Ziller, Rein*).

3. Lehrverfahren:

a) Die Gestaltung der formalen Stufen,

b) Anschauungsmittel,

c) Literatur:

aa) Geschichtsmethodik,

bb) Präparationen,

cc) Geschichtswerke für den Lehrer,

dd) Bücher für den Schüler. —

Indem wir von der Mitteilung weiterer Beispiele zur Illustration des Lehrverfahrens absehen, erinnern wir uns daran, daß der Unterricht nicht nur für die Entstehung der Reihen sorgen muß, sondern auch darauf zu achten hat, daß die entstandenen Reihen durch Übung und Anwendung geläufig gemacht werden.

Dies geschieht besonders durch die Wiederholung. Wenn die Vorstellungen öfter ins Bewußtsein steigen, so gewinnen sie nicht allein an Stärke, sondern ihre Verbindung wird fester und gleichmäßiger. Letzteres kommt dadurch zu stande, daß die schwächeren Vorstellungen

sich besser neben den stärkeren halten.[1]) Die Wiederholung kann, entsprechend den früher entwickelten Reproduktionsgesetzen, vom Anfangsgliede, vom Endgliede oder von einem Zwischengliede ausgehen. Die erste Art, die um so besser gelingt, wenn das Anfangsglied eine möglichst hohe Intensität besitzt, kommt am meisten vor und ist für viele Fälle ausreichend. Sie wird überall da angewandt, wo es sich darum handelt, die Glieder einer Reihe wieder in ursprünglicher Klarheit und Deutlichkeit ins Bewußtsein zu heben. Will man dagegen zu gleicher Zeit möglichst viele Glieder bewußt machen, so muß man mit dem Endgliede, wird dagegen beabsichtigt, einen Teil der Reihe gleichzeitig und den anderen successiv ins Bewußtsein zu bringen, so muß man mit einem Mittelgliede anfangen. Je nachdem der eine oder der andere Ausgangspunkt gewählt wird, geht die Repetition mehr oder weniger glatt von statten.

Geschieht der Ablauf der Reihen immer nach einer Weise, so kommt allerdings eine große Sicherheit und Schnelligkeit zu stande, aber zugleich entsteht eine Starrheit, die die freie Beweglichkeit des Vorstellungslebens bedroht und eine Steifheit der Köpfe erzeugt. »Wo Reihen den Vorstellungen ihre stabilen Stellen und Bahnen vorzeichnen, ist jene freie Beweglichkeit ausgeschlossen, auf der ihr Zusammentreten in neue Gebilde beruht: die verstandes- oder gewohnheitsmäßige Festigkeit der Reihen zerstört die Flüssigkeit, die den freisteigenden Vorstellungen ihren Zauber verleiht.« [2]) Um dies zu verhindern, müssen die bereits sicheren Reihen umgeändert und nach neuen Gesichtspunkten zusammengestellt werden. Wie das bei der Behandlung von Kirchenliedern geschehen kann, hat *Schlegel* an verschiedenen Stellen seines bereits erwähnten Werkes gezeigt.[3]) Ähnlich kann man bei den nicht religiösen

---

[1]) *Herbart*, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 118.
[2]) *Volkmann*, Lehrbuch der Psychologie, I. Cöthen 1894. S. 464.
[3]) *Schlegel*, a. a. O., S. 18—19, 27, 38, 46, 56, 57—60 usw.

poetischen Erzeugnissen verfahren. In der Geschichte lassen sich synchronistische Reihen aufstellen; man kann erner die gelernten Tatsachen nach ihrer politischen oder kulturgeschichtlichen Zugehörigkeit anordnen. Die Geographie gibt Veranlassung, sich von jedem beliebigen Orte aus nach allen möglichen Richtungen zu orientieren, und die Anordnung der durchgenommenen Objekte kann nach den verschiedensten Rücksichten erfolgen. Der Lehrer hat darüber nachzudenken, wie er die Reihen am mannigfaltigsten und zweckmäßigsten umändern kann. Das ist freilich nicht jedermanns Sache; mancher eignet sich besser zur Durchnahme des Neuen. »Der Lehrer, welcher geschickt wiederholend dieser Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiß, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben und das Untergeordnete anzuknüpfen.« [1])

Es ist empfehlenswert, die Wiederholungen in angemessener Weise über längere Zeiträume zu verteilen, wenn eine feste Einprägung bei geringem Kraftverbrauch erzielt werden soll. Daher verfährt derjenige Lehrer am zweckmäßigsten, der die Wiederholungen nicht bis gegen Ende des Schuljahres aufschiebt, sondern sie im Laufe der ganzen Zeit an den geeigneten Stellen eintreten läßt. [2])

Außerordentlich viel zur Befestigung und Hervorrufung einer größeren Beweglichkeit der Reihen trägt die beständige Anwendung bei. Aus diesem Grunde sind im Rechnen und in der Geometrie die Zahl- und Raumreihen durch das Lösen von angewandten Aufgaben auf die Verhältnisse des Menschen- und Naturlebens zu beziehen. Die grammatischen Regeln müssen jederzeit zu Gebote stehen, damit sie bei Niederschrift

---

[1]) *Herbart*, Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 121.

[2]) *Lay*, Experimentelle Didaktik. Wiesbaden 1903. S. 348.

der sprachlichen Übungen wertvolle Fingerzeige geben können. Alle Anwendungen tragen dazu bei, daß der Schüler immer sicherer und selbständiger über die Reihen und damit über seinen ganzen geistigen Besitz verfügen lernt. —

Die psychologischen Reihen sind nicht nur für den Unterricht wichtig, wie die vorhergehenden Ausführungen zeigen, sondern ihre Bedeutung erstreckt sich auch auf die Zucht, was in kurzen Strichen angedeutet werden soll. [1])

Erwächst dem Unterricht die Aufgabe, durch Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises den Boden für das Wollen vorzubereiten, so hat die Zucht dafür zu sorgen, daß das Wollen des Zöglings kräftig werde und sich von sittlichen Grundsätzen und Maximen leiten lasse. Daher wird der Zweck der Zucht durch die Worte ausgedrückt: Charakterstärke der Sittlichkeit. Um diesem Ziele, das dem Erzieher stets als Ideal vorschweben muß, näher zu kommen, ist ein langer Weg zurück zu legen, den wir hier im einzelnen nicht verfolgen können. Eine der ersten Maßnahmen, die sich auf der Beschreitung desselben als nötig erweisen, besteht darin, die Entstehung der sogenannten mittelbaren Tugenden, wie Reinlichkeit, Ordnung im Raume, Pünktlichkeit in der Zeit, Gehorsam usw., im Zöglinge zu veranlassen. Diese haben für die Bildung des sittlichen Charakters propädeutischen Wert und gründen sich auf die Gewöhnung. Hierunter verstehen wir diejenige pädagogische Tätigkeit, welche feste Gewohnheiten herbeiführt, und die Gewohnheiten beruhen auf der festen Verbindung bestimmter Vorstellungen und Vorstellungsreihen mit den dazu gehörigen Handlungen. Die Gewöhnung an Pünktlichkeit geht beispielsweise so vor sich. Das Kind erfährt täglich, wie sich die mannigfachen Verrichtungen im elter-

---

[1]) Vgl. hierzu: *Burckhardt*, Die Vorstellungsreihe. Meißen 1888. S. 30—32.

lichen Hause beständig in einer bestimmten Reihenfolge zu einer bestimmten Zeit abwickeln, wie der Unterricht in der Schule mit dem Glockenschlage beginnt und schließt, und wie innerhalb der Unterrichtsstunden ein regelmäßiger Ablauf der einzelnen Tätigkeiten stattfindet. Hierdurch bilden sich bestimmte Zeitreihen, mit denen die entsprechenden Handlungen des Kindes eine Verbindung eingehen. Je öfter diese Reihenassoziationen zum Ablauf gebracht werden, desto inniger und fester werden die Verbindungen und desto weniger kann das Kind sich ihrem Einflusse entziehen. Es hat sich endlich an Pünktlichkeit gewöhnt; diese ist ihm zur »zweiten Natur« geworden. Auf ähnliche Weise geht auch die Entstehung der übrigen mittelbaren Tugenden von statten, wobei in den meisten Fällen die Reihenbildung zur Geltung kommt.

Wir können letztere auch bei der Bildung des Charakters wahrnehmen. Das hauptsächlichste Kennzeichen des Charakters ist die Festigkeit des Wollens; daher konnte *Herbart* sagen: »Die Art der Entschlossenheit ist der Charakter.« Diese Entschlossenheit und Festigkeit zeigt sich zunächst darin, was der Mensch dulden, haben, treiben will, verglichen mit dem, was er nicht dulden, nicht haben, nicht treiben will (*Herbart*), oder kurz in den Objekten des Wollens. Derjenige Mensch, der heute dieses, morgen jenes will, der bald dieser, bald jener Richtung angehört, der heute lobt, was er morgen tadelt, ist kein Charakter, ihm fehlt die Festigkeit in Bezug auf die Willensobjekte. Damit diese zu stande komme, ist es nötig, daß der Mensch, allemal dann, wenn ein Wollen entsteht, sich erinnere, was er in einem gleichen oder ähnlichen Falle gewollt oder nicht gewollt habe. Diese Eigenschaft nennt *Herbart*, indem er die Beharrlichkeit des Wollens mit der Beharrlichkeit der Vorstellungen in Parallele stellt, das Gedächtnis des Willens. »Soviel ist gewiß, daß ein Mensch, dem sein Wollen nicht, gleich den Vorstellungen im Ge-

4*

dächtnis, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder hervortritt, — der sich erst durch Überlegung auf den vorigen Entschluß zurückführen muß, — große Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen.«[1]) Es steht in der Macht des einzelnen Menschen, dafür zu sorgen, daß in ihm das Gedächtnis des Willens entstehe; denn das Wollen ist eine besondere Art des Begehrens, und das Begehren beruht auf den Vorstellungen. Sind diese gehörig zu Reihen, Reihensystemen und Reihengeweben verbunden, so werden sie sich leicht reproduzieren und damit ist auch für die Reproduktion der mit ihnen in Verbindung stehenden Wollungen Sorge getragen. Also auch hier ergibt sich die Notwendigkeit der Reihenbildung.

Die Festigkeit des Charakters hängt aber nicht allein von den Objekten des Wollens ab, sondern es kommt auch darauf an, welche Rangordnung dieselben angenommen haben; denn nicht alles will man mit derselben Stärke. »Durch Wahl bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist Vorzug und Zurücksetzung. Wer sie rein durchführt: dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüt erfüllen.« So werden die Wollungen von den verschiedenen Menschen in eine verschiedene Ordnung gebracht; man prüfe einmal, wie sich diese bei folgenden Dingen gestalten kann: Gesundheit, Ehre, Reichtum, Unabhängigkeit. Es ist klar, daß die Anordnung verschieden ausfällt. Wie sie sich auch immer gestalten möge, soll dem Begriff des Charakters genügt werden, so ist eine durchaus feste Rangordnung der Willensobjekte nötig. Also auch hier treffen wir auf die Reihenbildung.

Die Rangordnung der Willensobjekte kommt zunächst ohne alle theoretische Überlegung, lediglich auf Grund der

---

[1]) Vgl. hierzu: *Herbart*, Allgemeine Pädagogik, drittes Buch, erstes Kapitel, II, und *Felsch*, Die Hauptpunkte der Psychologie, S. 460—466.

eigenen Erfahrung, zu stande. Mit dieser begnügt sich aber der denkende Mensch nicht, sondern er geht über sie hinaus und bildet Urteile über dieselbe. So entstehen theoretische, ästhetische und ethische, und soweit es sich um die Beurteilung des eigenen Willens handelt, auch moralische Urteile. Diese Urteile heißen Grundsätze und Maximen. Sie treffen die Rangordnung der Objekte des Wollens, sie billigend oder mißbilligend. Im ersten Falle ersteht das Gefühl der Befriedigung, der innern Harmonie, im zweiten das des Widerstreits und des innern Zwiespalts. Bei dem zuletzt genannten Zustande darf es indes nicht sein Bewenden haben, sondern es ist erforderlich, daß in diesem Kampfe das Richtige über das Unrichtige, das Sittliche über das Unsittliche den Sieg davon trägt. So gelangt der Mensch allmählich dahin, sich in seinem Wollen und Handeln nach seiner besseren Einsicht zu richten, die sich aus der Summe der entstandenen Grundsätze und Maximen zusammensetzt. Letztere ordnen sich nach und nach in über-, neben- und untergeordnete Reihen und bilden schließlich ein einheitliches System. Die systematische Vereinigung der Grundsätze und Maximen, ihre Zuspitzung in den Forderungen des Sittengesetzes und das konsequente Handeln nach demselben bezeichnet den Höhepunkt alles dessen, was die Zucht erreichen kann. Die Erreichung dieses hohen Zieles ist aber nur dann möglich, wenn auch der Unterricht das Seinige zur Bildung psychologischer Reihen getan hat. —

Nur derjenige Erzieher vermag den Forderungen, die die Reihenform an ihn stellt, voll und ganz zu entsprechen, der ihre theoretischen Grundlagen und praktischen Folgerungen wiederholt zum Gegenstande seines Nachdenkens macht. Mögen die vorstehenden Ausführungen dazu anregen!

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Eduard Mörike

als Lehrer.

Von

Hugo Grosse
in Halle a. S.

Pädagogisches Magazin, Heft 288.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Richard

gewidmet.

I.

Jakob Baechtold, der sich um die Kenntnis und Würdigung Ed. Mörikes verdient gemacht hat, konnte es mit Recht als »eine der anziehendsten literargeschichtlichen Aufgaben« bezeichnen, dieses Dichters Leben und Schaffen zu schildern.[1] Gemeinhin wird Mörike, den man wohl den schwäbischen Goethe genannt hat, der sogenannten schwäbischen Dichterschule zugerechnet. Und in der Tat wurzelt er »tief im schwäbischen Boden, aber seine Krone reicht weit darüber hinaus«.[2] Nach seiner Eigenart kann er zu keiner bestimmten literarischen Richtung oder Schule gezählt werden. »Mörike steht voll im Schwabentum und in der Romantik, und doch berührt er sich zugleich aufs engste mit den Klassikern. Er ist einer der Haupterben Goethes. Das Volkstum der poetisch reichsten deutschen Landschaft und der Adel der reichsten deutschen Persönlichkeit erscheinen bei Mörike in eigenartiger Verschmelzung.«[3] Mit einer überreichen schöpferischen Phantasie verbindet er »eine außerordentliche Energie des inneren Schauens, plastische Darstellungsgabe, schöpferische Sprachbildungskraft und sprachliche Treffsicherheit. Wahr, tief, klar, rein und innig wie sein

---

[1]) *J. Baechtold*, Briefwechsel zwischen Hermann Kurz und Eduard Mörike. Stuttgart, Körner, 1885. S. III.

[2]) Vgl. die großzügige Biographie: Eduard Mörike, sein Leben und Dichten, dargestellt von *Harry Maync*. Stuttgart, J. G. Cotta, 1902. S. 5.

[3]) Ebenda S. 5.

ganzes Denken und Fühlen ist auch seine Dichtung.«[1]) Die seelisch vertiefte Erzählung, das Märchen und die Idylle, besonders die reine Stimmungslyrik sind seine Gebiete. »In der Lyrik gebietet Mörike mit unbeschränkter Genialität.«[2]) Seine Lyrik ist »zu reich, um auf eine Formel gebracht werden zu können. Sie ist eine Schatzkammer von wunderbar buntem Glanz. Goethesche Tiefe und volksmäßige Schlichtheit, antike Anmut und romantische Formenfülle, barocker Spaß und kindlich rührender Märchenzauber, leidenschaftliche Gemütserregtheit und stille Beschaulichkeit ziehen uns abwechselnd an.«[3]) »Es liegt in der Eigenart Mörikes und in der der lyrischen Dichtung, daß er in dieser das Höchste erreicht hat; als Lyriker erhält er in voller Eigenart neben Goethe seinen Platz.«[4]) Bei der Nachwelt klingt der Name Mörike — wenn auch nicht auf aller Lippen schwebend — traut, »gleichsam als die holdeste Verkörperung der Poesie nach. Still beschränkt auf das Gebiet des Liedes, des Märchens und des Idylls, schwebt seine Muse weltentrückt dahin.«[5])

Nichts wäre aber für Mörike verhängnisvoller, als wenn man seine Bedeutung künstlich erhöhen wollte. »Er ist ein Talent ersten Ranges und seine Dichtung intensiv und echt wie nur eine. Aber er ist insofern kein Dichter ersten Ranges, als seine Poesie zu wenig extensiv und umfassend ist, um ihn in der Geschichte der deutschen Literatur zu einer Gestalt von weitreichendem Einfluß zu machen. Als Lyriker hat er keinen Maßstab zu scheuen, als poetische Gesamterscheinung aber tritt er doch in die

---

[1]) Eduard Mörikes Leben und Werke, dargestellt von *Karl Fischer*. Mit vielen Abbildungen. Berlin, B. Behrs Verlag, 1901. Ein treffliches Buch!

[2]) *Mayne* a. a. O. S. 230.

[3]) *Mayne* a. a. O. S. 233.

[4]) Eduard Mörikes künstlerisches Schaffen und dichterische Schöpfungen, dargestellt von *Karl Fischer*. Berlin, O. Elsner, 1903. S. 9. — Vgl. *Baechtold*, Mörike-Storm-Briefwechsel. Stuttgart, Göschen, 1891. S. 2 und 3.

[5]) *Baechtold*, Briefwechsel zwischen Kurz und Mörike. S. V.

zweite Reihe. Ein kleiner Kreis begrenzt sein Leben. Es ergibt kein hochbedeutsames Gemälde von typischem Wert, und es ist insofern nicht vorbildlich, als es in seinen bedeutsamsten Erscheinungen auf nicht nachahmbaren Zügen beruht. Dafür hat es einen ganz persönlichen Reiz durch die eigene Mischung der Elemente in des Dichters naivem Charakter, und es fesselt vor allem durch die innige Beziehung, in der es zu seiner Poesie steht. Leben und Dichten sind selten so ganz einer Wurzel entsprossen wie bei Eduard Mörike.«[1]) »Ein holder Stern der Poesie« — schreibt K. Gerok in einem Briefe an A. W. Grube am 17. Juni 1875 —, »keiner erster Größe nach Umfang und Energie des Lichts, aber von ganz eigentümlichem Glanz und wundersamer Lieblichkeit, ist in ihm untergegangen.«[2])

Unser Volk als ganzes hat Mörikes Bedeutung kaum erkannt, trotzdem Th. Storm, Paul Heyse, Ferd. Avenarius, Ad. Bartels u. a. ihn zur Geltung zu bringen suchten, während W. Hahn, Heinrich Kurz z. B. ihn ungerecht beurteilt hatten. »Als ein heimlicher König im Bettlergewande ist Mörike siebenmal zehn Jahre auf der Erde gepilgert. Nur wenige Auserwählte haben den Glorienschein wahrgenommen, der sein Haupt umfloß.«[3]) Eine

---

[1]) *Mayne* a. a. O. S. 6.

[2]) K. Gerok, ein Lebensbild von *G. Gerok.* Stuttgart 1892. S. 550 ff.

[3]) Vgl. die von *R. Krauß* verfaßte Biographie in: Ed. Mörikes Sämtliche Werke in 6 Bänden, herausgegeben von *Rudolf Krauß.* Mit vier Bildnissen, zwei Schattenrissen und einem Briefe als Handschriftprobe (261 S., 198 S., 238 S., 256 S., 203 S. u. 306 S.). Leipzig, Max Hesses Verlag. Preis brosch. 4 M, in 2 Leinwandbänden: 5 M. — Hier werden Mörikes Dichtungen zum ersten Male in anderer Anordnung und größerer Vollständigkeit geboten, als die Göschensche Ausgabe sie bringt. Die 16 Bogen umfassende ausführliche Lebensbeschreibung Mörikes geht auf die ersten Quellen zurück, zieht alle grundlegenden Veröffentlichungen heran und berücksichtigt besonders die (65) Briefe; sie füllt den ersten Band. Der zweite Band enthält die von Mörike selbst zusammengestellte Sammlung seiner Lyrik, der dritte die 2. und 3. Sammlung der Gedichte (neu aufgenommen die Gelegenheitsgedichte), die Idylle vom Bodensee, die

kleine, stille Gemeinde, die sich um Mörike geschart hat, war vorhanden. Allmählich begriff man es in weiteren Kreisen, was die deutsche Kunst an dem bescheidenen schwäbischen Sänger besitzt. »Heute ist Mörikes Dichtergröße zu einem Glaubenssatze geworden, den sich zu eigen gemacht hat, wer nur irgend wie auf literarische Bildung Anspruch erhebt. Seine Dichtungen werden gekauft, gelesen, seine Lieder allerwärts gesungen, zumal seitdem ein begnadeter Komponist, Hugo Wolf, ihren musikalischen Gehalt bis zum letzten Rest ausgeschöpft hat,[1]) gleichzeitig seinem eigenen Ruhme und dem Mörikes damit dienend.«[2]) Das Echte in der Poesie kann nicht auf die Dauer verloren gehen.[3]) »Die Mörikebegeisterung ist fast schon zur Modesache geworden. Die hundertste Wiederkehr von Mörikes Geburtstag am 8. September 1904 gab dem gebildeten Deutschland Gelegenheit, von seiner Liebe zu dem Dichter öffentlich Zeugnis abzulegen.«[4])

Nicht allgemein bekannt ist, daß Ed. Mörike — ähnlich E. M. Arndt, Gellert, Gleim, Hebel, Klopstock, Jean Paul, Schubart,[5]) Voss,[6]) Wieland u. a. — eine wenn auch beschränkte Lehrtätigkeit entfaltet hat. Fünfzehn Jahre hindurch, von 1851—1866, war er am königlichen

---

Regenbrüder und Spillner. Den Beschluß bilden in Bd. 4 und 5 Maler Nolten und in Bd. 6 die Novellen und Märchen: Lucie Gelmerath, der Schatz, der Bauer und sein Sohn, die Hand der Jezerte, das Stuttgarter Hutzelmännlein, Mozart auf der Reise nach Prag.

[1]) Vermutlich hätte Mörike, der an den klassischen Überlieferungen festhielt und von Wagner nichts wissen wollte, »zu Wolfs genialer Kunst bedenklich, ja mißbilligend den Kopf geschüttelt.« (*Krauß* a. a. O. I, 228.)

[2]) *Krauß* I, 252.

[3]) *Baechtold*, Briefwechsel zwischen H. Kurz und Mörike, S. III.

[4]) *Krauß* I, 353.

[5]) Vgl. meine Arbeit: Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1899.

[6]) Vgl. meine Arbeit: Joh. Heinr. Voss als Schulmann in den »Deutschen Blättern für erzieh. Unterricht« von *Fr. Mann*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Jahrgang 1886. No. 12—20.

Katharinenstift in Stuttgart angestellt; auch »Damen-Vorlesungen im Museum« hielt er in der ersten Zeit. »In dieser Stellung vermochte er seine seltene Begabung als Erzähler wie Vorleser in aller Gemächlichkeit und Eigenartigkeit für einen schönen Zweck einzusetzen, und in der Tat gewann er sich durch den Reiz seiner Vorträge eine außerordentliche Verehrung bei der jungen, zu dem berühmten Dichter aufblickenden Zuhörerschaft.« [1])

Am 8. September 1804 zu Ludwigsburg, dem württembergischen Potsdam, geboren, wo sein Vater ein angesehener Arzt war, besuchte Mörike zuerst — bis zum 13. Lebensjahre — die Lateinschule seiner Vaterstadt, deren Bänke schon Schiller und Kerner gedrückt hatten, [2])

---

[1]) E. Mörikes Gesammelte Schriften (4 Bde.). Stuttgart, G. J. Göschen, 1878. S. XXVIII. Ed. Mörike von Klaiber (ohne Namen). — Neuerdings (1905) ist eine Volksausgabe der Gesammelten Schriften von Eduard Mörike in vier Bänden (gebunden in zwei Bänden) im Verlag der G. J. Göschenschen Verlagsbuchhandlung in Leipzig erschienen, die gut ausgestattet ist (2 Leinwandbände 5 M). Sie ist mit einem Bilde des Dichters nach der Büste von K. Donndorf geschmückt. Selbstverständlich genügt sie den Ansprüchen, die an den Text zu stellen sind, dafür bürgt die bekannte Verlagshandlung. Bd. I (313 S.) enthält S. 8—22 das Leben des Dichters, S. 23 bis 247 die Gedichte, S. 248—307 Idylle vom Bodensee nebst Anmerkungen, S. 308—313 Nachtrag; Bd. II (253 S.) Gesammelte Erzählungen: Der Schatz, Novelle; Das Stuttgarter Hutzelmännlein, Märchen nebst Anhang dazu; Der Bauer und sein Sohn, Märchen; Die Hand der Jezerte, Märchen; Lucie Gelmeroth, Novelle; Mozart auf der Reise nach Prag, Novelle; Bd. III (212 S.) und Bd. IV (178 S.) den Roman Maler Nolten. — In der Bibliothek der Gesamtliteratur (O. Hendel in Halle a. S.) erschien eine Auswahl von Mörikes Gedichten; Maler Nolten, Stuttgarter Hutzelmännlein und Mozart auf der Reise nach Prag.

[2]) Es fehlte gerade in Ludwigsburg durchaus nicht an literarischer Tradition. Hier hatte Schiller als Kind geweilt und später nochmals, als er die alte Heimat wieder besuchte. Schubart, der als Organist und Musikdirektor 3 1/2 Jahre in Ludwigsburg lebte, war mit dem Großvater Mörikes in gesellige Berührung gekommen, und unweit der Stadt erhob sich der Hohenasperg, wo jener jahre-

und siedelte nach des Vaters Tode auf kurze Zeit nach Stuttgart in das Haus des Oheims über, um in das hauptstädtische Gymnasium einzutreten (1817—18); sodann nötigte ihn die ungünstige finanzielle Lage der Mutter, die Klosterschule zu Urach[1]) zu beziehen (1818—22), die er mit dem Tübinger Stift vertauschte (1822—26). Nach bestandenem Examen begann die Wanderzeit des Pfarrvikars (1826—34), die durch einen Urlaub, »von aller Vikariatsknechtschaft befreit«, unterbrochen wurde.[2]) Zu dem geistlichen Stand, den er unter dem Zwang äußerer Umstände ergriffen hatte, spürte er ebensowenig Neigung als Beruf in sich. Mit dem Roman »Maler Nolten«, seinem Erstlingswerke, stellte sich der junge Pfarrgehilfe »alsbald in die vorderste Reihe der zeitgenössischen Dichter«.[3]) Neun zufriedene Jahre, 1834—43, verbrachte Mörike als Pfarrherr in Cleversulzbach, von wo »seine Gedichte ausgingen, eines der wertvollsten Bücher des 19. Jahrhunderts«.[4]) Nach seiner Pensionierung und der folgenden gänzlichen Muße- und Ruhezeit in Hall und Mergent-

---

lang gefangen saß. »Das Kind ist des Mannes Vater, und gerade bei Mörike ist man berechtigt, in seiner Kindheit umschauend zu verweilen.« (*Mayne* S. 14 und 20.) Vgl. *Justinus Kerner*, Bilderbuch aus meiner Knabenzeit und Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Ludwigsburg von Rektor *Erbe* 1899/1900, S. 25. — Von Geislingen, das Mörike 1831 besuchte, schrieb er an Luise Rau: »... Geislingen, ein Städtchen, das mir immer lieb gewesen! Der alte Schubart war dort viele Jahre Präzeptor«. Mörikes Briefe, ausgewählt und herausgegeben von *K. Fischer* und *R. Krauß* (Berlin 1903/04), 2 Bde., I. Bd., S. 174.

[1]) Als das Uracher Seminar das 50jährige Jubiläum beging, feierte der dortige Repetent Lorenz Straub den berühmten Schüler in einem Gedicht, das diesen sehr erfreute.

[2]) An eine Lehrtätigkeit Mörikes dachten dessen Freunde damals. Freund Mährlen erbot sich, von den Stunden, die er selbst am dramatischen Institut des Intendanten Lentrum in Stuttgart gab, ihm einige abzutreten. Doch wäre das nicht einträglich genug gewesen (*Mayne* S. 130. Vgl. auch *Fischer* u. *Krauß*, Mörikes Briefe I, 237).

[3]) *Krauß*, Eduard Mörike als Gelegenheitsdichter. Stuttgart 1895. S. 9.

[4]) *Mayne* S. 225.

heim, 1843—51, mußte er sich entschließen, nach einer neuen Lebensstellung Umschau zu halten, die ihm die Heirat ermöglichte. Mancherlei Pläne wurden entworfen und wieder verworfen. Es lag auf der Hand, nur in Stuttgart war ein allenfalls für ihn geeigneter Posten zu finden.[1]) Mörike war wegen »andauernder Krankheits-Umstände, unter Vorbehalt seiner Wiederanstellung für den Fall seiner Genesung«,[2]) aus dem Pfarramt geschieden und bezog ein Ruhegehalt von 280 Gulden (ca. 486 M), zu denen er sich später noch einen Gnadenzuschuß erbat. Er hatte zunächst daran gedacht, bei den königlichen Kunstsammlungen, bei den Altertümern oder Münzen eine Kustodenstellung erlangen zu können, auch versuchte er, unter Berufung auf seine Geschicklichkeit im Zeichnen, im Naturalienkabinett unterzukommen. Ein Freund, Hardegg, unterstützte seine Bemühungen, als Dingelstedts Nachfolger Bibliothekar des Königs zu werden;[3]) aber nichts wollte gelingen. Man riet ihm die Gründung eines Mädchenpensionats; seine Schwester Klara könne, so meinten die Freunde, eine Kleinkinderbewahrungsanstalt in Stuttgart eröffnen, während ihr Bruder »einen Kursus über deutsche Literatur für Frauenzimmer vom 14. Jahre an«, ungefähr wie Bauer es auch gemacht habe, ankündigen möge.[4]) Mörike neigte zunächst zur Gründung eines Pensionats. Mit seiner Schwester begab er sich im April 1851 an den Bodensee, um zu sehen, ob die Verhältnisse in Kon-

---

[1]) *Krauß*, Mörike als Gelegenheitsdichter, S. 14.

[2]) *Maync* a. a. O. S. 206.

[3]) Mörikes Briefe von *K. Fischer* und *R. Krauß*, II, S. 203. — »Für die Kenntnis seines Lebens- und Entwicklungsganges, seiner Denkart, seiner Welt- und Kunstanschauungen, seiner Dichtungen und deren Entstehung liefern sie [die Briefe] reiche Ausbeute. Aber ihren hauptsächlichen Wert tragen sie doch in sich selbst, in dem höchst bedeutenden Stimmungsgehalt, in dem wunderbaren Naturzauber, den des Dichters mit lyrischen wie epischen Reizen getränkte Darstellungsweise ausgießt« (Vorwort I, S. VI).

[4]) *Fischer*, Leben und Werke, S. 180 ff. — *Fischer-Krauß*, Mörikes Briefe, II, S. 204.

stanz für die Eröffnung einer Mädchenpension günstig seien; bis in den Juni weilte er in dem nahe gelegenen schweizerischen Dorfe Egelshofen. Nur ungern verzichtete er auf den Gedanken, an den Gestaden seines geliebten Schwäbischen Meeres festen Fuß zu fassen, aber alles riet von dem Plane dringend ab.[1]) So reiste er im Juni 1851 nach Stuttgart.

Am ratsamsten erschien dem Dichter zuletzt der Plan, »Frauenzimmerlektionen« abzuhalten, private Vorträge, wie sie auch Schwab und Bauer in Stuttgart eingerichtet hatten.[2]) Der Entwurf einer Ankündigung von Mörikes Hand ist noch vorhanden: zweimal wöchentlich wollte er »Lektionen über poetische Litteratur der Deutschen (mit Parallelen aus anderen Literaturen, aus altgriechischen Dichtern usw.)« einer kleineren Anzahl junger Mädchen von 16—20 Jahren in seiner Wohnung erteilen. Mörike versprach sich davon einen ausreichenden Zuschuß zu seiner Pension und betrieb allerlei literarhistorische Vorstudien dazu.[3]) Er mietete auf Jakobi 1851, obgleich noch ohne sichere Aussichten, drei Zimmer in der Augustastraße (No. 14, parterre).[4]) Glücklicherweise gelang es schließlich den guten Freunden, ihm eine gesicherte Einnahmequelle zu erschließen: er erhielt eine Berufung an das königliche Katharinenstift, eine staatliche höhere Mädchenschule in Stuttgart, »als Pfleger weiblicher Jugend«. Die Stelle verdankte er dem derzeitigen Rektor dieses bekannten Töchterinstituts, Karl Wolff, mit dem er schnell Freundschaft geschlossen hatte, und dem ihm wohlgesinnten Hofprediger Grüneisen, der von 1850—1865 königlicher Kommissar der Anstalt war. Man erzählt, Amalie Stubenrauch, die einflußreichste Dame im damaligen Stuttgart, habe die Hand dabei im Spiele gehabt; ihr habe man

---

[1]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke I, 213 ff. und *Fischer-Krauß* II, 204.

[2]) *Fischer-Krauß* a. a. O. II, 212.

[3]) *Mayne* a. a. O. 299.

[4]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke, S. 214.

ein Exemplar der Mörikeschen Gedichte in die Hände gespielt, um ihr Interesse für den Dichter zu erwecken.[1]) Am 19. September 1851 erfolgte Mörikes feste Anstellung, auf Grund deren der Dichter anfangs nur eine deutsche Literaturstunde in der obersten Klasse zu erteilen hatte, wofür er jährlich 50 Gulden (85 M) Gehalt erhielt, eine Summe, die später erhöht wurde. Seine Anstellung ermöglichte es ihm endlich, die Erwählte seines Herzens, Margarete von Speeth, heimzuführen; am 25. November 1851 ward in Mergentheim stille Hochzeit gehalten (Mörike zählte 47 Jahre), 2 Tage später zog das junge Paar in sein Stuttgarter Heim ein.

II.

Vergegenwärtigen wir uns den Charakter und die Einrichtung des Katharinenstifts, an dem Mörike im Herbst 1851 eine Anstellung fand.

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts wurden an vielen Orten Deutschlands höhere Töchterschulen ins Leben gerufen, z. B. 1802 in Hannover eine Stadttöchterschule, 1803 eine Universitätstöchterschule in Göttingen und 1806 in Heidelberg, in Nordhausen 1809 durch Heyse.[2]) Insgesamt sind nach der Berechnung von *Nöldeke* bis 1820 22 öffentliche höhere Mädchenschulen in Deutschland gestiftet worden.[3]) Die Organisation und der Lehrplan dieser Anstalten zeigen die buntesten Verschiedenheiten. Die schlimmen Jahre der französischen Herrschaft und die folgenden der Befreiungskriege hatten aber dahin geführt, daß man auch beim Mädchenunterricht die vaterländische Gesinnung und die ethisch-religiöse Kultur mehr als bisher in den Vordergrund rückte. Auch der Einfluß Pesta-

---

[1]) *Mayne* a. a. O. S. 299.

[2]) *Wychgram*, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens (1897), S. 15.

[3]) *Wychgram* in K. Schmids Geschichte der Erziehung usw., Bd. V, 2. Abteil. (1901), S. 266 ff.

lozzis kam zu seinem Recht.[1]) Meist blieb die Gründung der Mädchenschulen den städtischen Gemeinwesen überlassen, der Staat tat nur sehr wenig.[2]) In Preußen übernahm 1827 die Kronprinzessin, nachmalige Königin Elisabeth, das Protektorat über die Königliche Mädchenschule zu Berlin. 1818 wurde das Stuttgarter Katharinenstift ins Leben gerufen. Angeregt durch die von Katharina II. von Rußland 1764 bei dem Kloster Smolno in Petersburg gestiftete Erziehungsanstalten für 200 Töchter adliger Familien Rußlands, die von ihrer Nachfolgerin Maria Feodorowna, einer württembergischen Prinzessin, von 1796—1828 geleitet, gepflegt und erweitert worden sind,[3]) gründete die Tochter der letzteren, die Königin Katharina von Württemberg, in Stuttgart 1818 das Katharinenstift, in dem Lehranstalt und Pension verbunden wurden. »Es war ihr Herzenswunsch, den Töchtern, welche sich hier um sie versammeln würden, eine wirklich höhere, möglichst umfassende Bildung zu geben.

---

[1]) *Nöldeke*, Von Weimar bis Berlin (1888), S. 4.

[2]) Vgl. auch meine Arbeit: Ziele und Wege weiblicher Bildung in Deutschland. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. S. 41 ff.

[3]) Die Königin Luise von Preußen hatte bei ihrer Anwesenheit in Petersburg (1809) das große, von der Kaiserin-Mutter gegründete Fräuleinstift kennen gelernt, das später von 1828—1860 unter der Leitung ihrer Tochter, der Kaiserin Alexandra Feodorowna stand. Vgl. meine Arbeit: Die pädagogische Bedeutung der Königin Luise im »Praktischen Schulmann«, 1903, Heft 4 und 5, S. 362 bis 380 und S. 451—464. Leipzig, Brandstetter. S. 458. — Prof. *J. Merkle* hat in dem Aufsatz: »Das Königliche Katharinenstift zu Stuttgart in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von Prof. *K. Kehrbach*, IX, Heft I (Berlin, Hofmann, 1899) S. 1—50 darauf hingewiesen, daß die Statuten der von Katharina II. gegründeten Erziehungsanstalt für adlige Töchter eine Reihe von Ähnlichkeiten mit denen des berühmten Instituts der Madame de Maintenon zu St. Cyr bei Paris hat; viele Sätze sind in beiden gleichlautend. Während aber St. Cyr aus einer weltlichen Erziehungsanstalt immer mehr zu einem Kloster wurde, so nahm die Anstalt Katharinas den entgegengesetzten Weg.« (S. 3.)

Aber ebenso fest stand es ihr, daß doch im Hause der eigentliche Beruf des Weibes, daß die unermüdete Arbeit und Treue im kleinen, die freudige Sorge für das Nächstliegende, die stille Ausdauer in sanftmütigem Geiste das höchste Lob einer Frau sei. Darum lag es ihr ferne, um eines blendenden Scheines willen den Unterricht etwa auszudehnen auf fernliegende Gebiete. Bestimmt verlangte sie, daß das Lernen nicht ein Spiel, sondern eine Arbeit sei, damit das Kind schon sich an andauernde Anstrengung gewöhne.« [1]) Sie wünschte, daß wie in der Familie der Ton »einer wohlwollenden Freundlichkeit durch das ganze Zusammenleben in der Anstalt hindurchgehe« und erhoffte häufige Besuche der Eltern in der Anstalt, weshalb ein Elternausschuß gebildet wurde,[2]) der sich 1852 allerdings wieder auflöste.[3]) Der königl. Kommissar der Anstalt, Geheimrat v. Hartmann, hatte sich, wie *Wolff* a. a. O. S. 134 berichtet, »mit Pestalozzi in Verbindung gesetzt und seine Ratschläge zum besten der Anstalt, namentlich für die Auswahl erprobter Erzieherinnen, benutzt.« Die beiden, bis dahin in Stuttgart bestehenden Privatanstalten für höhere Mädchenbildung lösten sich auf und wurden mit dem Katharinenstift vereinigt,[4]) die Lehrer samt Schülerinnen gingen in die neue Anstalt über. Joh. Ramsauer, der Leiter einer dieser Anstalten, ein Schüler

---

[1]) Denkschrift zu der fünfzigjährigen Jubelfeier des Katharinenstiftes in Stuttgart. 17. August 1868. Stuttgart [von Rektor K. Wolff], S. 21.

[2]) Denkschrift von Wolff, S. 25.

[3]) In den Organismus der neuen Anstalt wurde ein Elternausschuß aufgenommen, eine Einrichtung, die der Natur der Sache nach von keinem langen Bestand war. »Der Elternausschuß sollte aus 10 Mitgliedern, 5 männlichen und 5 weiblichen, bestehen und zur Hälfte von der Königin, zur Hälfte von den Eltern der Zöglinge gewählt worden.« (*Merkle* a. a. O. S. 24).

[4]) Die mit der Hohen Karlsschule verbundene, seit 1775 nach Stuttgarte verlegte Frauenzimmerschule war, nach noch nicht zwanzigjährigem Bestehen, bereits 1787 aufgehoben worden. »Die Frau«, 1902, Heft 11, S. 687.

Pestalozzis,[1]) trat »ebenfalls zum Katharinenstift über, und zwar als Lehrer im Rechnen und in der Formenlehre«; seine Tätigkeit dauerte aber nur bis zum Herbst 1820, da er seinen beiden Prinzen nach Oldenburg folgte.[2]) Erster Leiter des Katharinenstifts, das am 17. August 1818 mit 200 Schülerinnen in 7 Klassen feierlich eröffnet wurde, war der Rektor Zoller, zuvor Inspektor des Waisenhauses und Vorsteher sämtlicher Stuttgarter Schulen.[3]) Ihm folgte 1843 K. Wolff, bis dahin Pfarrer. Zur Vorsteherin der Pension hatte die Königin Frl. Luise von Baer, Schülerin der berühmten französischen Erzieherin und Schriftstellerin Frau von Campan, gewählt (1818—1842),[4]) der 1842 die verwitwete Frau Generalin von Varnbüler folgte (bis 1854). Fast täglich besuchte die Königin Katharina die Klassen des Katharinenstifts, kannte bald die meisten Schülerinnen und kümmerte sich angelegentlich um den Fleiß und die Fortschritte derselben. Leider starb die Stifterin bereits vier Monate nach Eröffnung

---

[1]) Joh. Ramsauer. geb. 1790, bei Pestalozzi von 1800—1816, zuerst als Schüler, dann als Diener und Unterlehrer, zuletzt als sein vertrautester Freund und Gehilfe, bis er, gleich anderen treuen Genossen Pestalozzis, durch Joseph Schmid verdrängt wurde, war 1817 als Lehrer der Prinzen nach Stuttgart berufen worden, zugleich sollte er Vorsteher und Lehrer an der Oelschlägerschen Anstalt sein. Auch in Oldenburg blieb er der Aufgabe, an der Bildung der weiblichen Jugend zu arbeiten, getreu; denn schon einige Monate nach seiner Ankunft errichtete er dort eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen. An der »Cäcilien-Schule«, die unter dem besonderen Schutze der Großherzogin stand, gab er täglich Unterricht im Zeichnen und Rechnen; er starb 1848. (*Merkle* a. a. O., S. 19.)

[2]) *Merkle* a. a. O. S. 12 ff.

[3]) Vgl. Das Katharinenstift. Blätter aus den Denkwürdigkeiten eines deutschen Erziehers, Rektors v. Zoller, herausgegeben von *Ed. Zoller*. Stuttgart 1868.

[4]) *Wolff* a. a. O. S. 27. — Zu Madame de Campan sagte Napoleon, der die tüchtige Frau sehr schätzte, die bekannten Worte, sie solle ihm »Mütter geben«. Vgl. auch *E. von Sallwürk*, Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreich usw. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886. S. 319 ff.

der Anstalt, am 9. Januar 1819. König Wilhelm I. hat bis zu seinem Tode (1864) dem Katharinenstift 46 Jahre hindurch »sein warmes, nie ermüdendes Interesse zugewandt und ist für alle Bedürfnisse der Anstalt stets großherzig und freigebig eingetreten. Im Oktober 1821 übertrug er seiner zweiten Gemahlin, der Königin Pauline, die Oberaufsicht über das Katharinenstift in demselben Maße und Umfange, wie die verewigte Königin sie geübt hatte.« [1]) Im Jahre 1842 trat die Prinzessin Marie von Württemberg, die Tochter der Königin Katharina, als Mitprotektorin an ihre Seite, und beide haben mit Treue und Sorgfalt über der Lehranstalt und der Pension gewacht. König Karl, der Nachfolger, übertrug am 7. Januar 1865 das Protektorat der Anstalt der Königin Olga, welche in Gemeinschaft mit der Königin-Mutter, der verwitweten Königin Pauline (gest. 1873), sofort die Leitung des Katharinenstifts übernahm; am 9. Januar 1865 aber, dem Todestage der Stifterin, besuchten beide Majestäten die Anstalt. [2]) Oberhofprediger Prälat v. Grüneisen war von 1850—65 königlicher Kommissar des Katharinenstifts, also in der Hauptsache während Mörikes Tätigkeit an demselben; später Prälat D. v. Müller.

Die Richtung, die der Anstalt durch ihre Stifterin vorgezeichnet worden war, wurde weiterhin beibehalten; auf dem Grunde, den sie gelegt hatte, wurde sorgsam fortgebaut. Das Schuljahr begann im Herbst und endete im Herbst. 1831 erfolgte die Einrichtung einer achten Klasse, 1844 die einer sogenannten Vorklasse für 6- bis 7jährige Kinder; die letztere hatte die Aufgabe, »die Kleinen hier unter der ausschließlichen Leitung einer eigenen Lehrerin in vier täglichen Stunden den ersten Anfang des Unterrichts im Lesen, Schreiben und Französisch (!) machen und sich allmählich an die Ordnung einer Schule gewöhnen zu lassen.« [3]) Das Jahr 1844

---

[1]) *Merkle* a. a. O. S. 33.
[2]) *Wolff* a. a. O. S. 139 und 142.
[3]) *Wolff* a. a. O. S. 143.

brachte ferner »die Beschränkung des eigentlichen Unterrichts in allen Klassen auf die vier Vormittagsstunden, während die beiden Stunden des Nachmittags den Handarbeiten und dem Tanzen zugeteilt wurden, zwei Fächern, bei welchen die Teilnahme zugleich von dem Willen der Eltern abhängig war. Im Jahr 1850 wurde »für die vier unteren Klassen eine gemeinsame Kinderlehre, je Sonntags von 11—12, in derselben Weise eingerichtet, wie die oberen Klassen von Anfang an Donnerstag von 11 bis 12 ihre nach Salzmanns oder ursprünglich nach des Haller Waisenhauses Vorgang »Gottesverehrung« genannte gemeinsame Andacht durch eine Wochenpredigt im Großen Saal hatten.[1]) Im Herbst 1853 wurde das Englische als freies Fach in den Lehrplan der Anstalt aufgenommen (für die beiden obersten Klassen wöchentlich 2 Stunden). Anfang 1856 mußte die Klasse VII geteilt werden. Die Ordnung in den Klassen wurde durch die Klassenaufseherinnen, die von der Zeit des Anfangs her den Namen Gouvernanten führten, und welche fortwährend in den Lehrstunden wie in den Pausen in ihren Klassen anwesend sein mußten, aufrecht erhalten.[2]) Außerdem

[1]) *Wolff* a. a. O. S. 145. — Wie *Wolff* berichtet, waren »weitere Spaziergänge, wohl auch einmal einen ganzen Tag an ein etwas entlegenes Ziel«, an dem Katharinenstift Brauch (S. 159). Vgl. *A. Mollberg*, Mädchenerziehung und Frauenberuf. Berlin, Oehmigke, 1900. S. 14 ff.

[2]) »Die alte ‚Anstandsdame', die kein tüchtiger Lehrer sich mehr gefallen läßt.« *Martin*, Die höhere Mädchenschule in Deutschland, 1895, S. 58. — Im Sophienstift in Weimar, unter dem Protektorat des Großherzogs stehend, ist »jede Klasse der besonderen Aufsicht einer Klassendame unterstellt, die in der Regel zugleich auch Lehrerin ist. Sie hat für ihre Klasse die Aufgabe, den Unterrichtenden in dem Werke der Erziehung als Helferin zur Seite zu stehen, die Schülerinnen außerhalb der Schulstunden in der Schule auf das sorgfältigste zu überwachen, in möglichst individueller Weise erziehlich auf die einzelnen Zöglinge ihrer Klasse zu wirken, auf Ordnung, Sauberkeit und guten Ton, sowie auf tüchtigen Klassengeist zu halten und im Auftrage des Direktors den im Interesse von Unterricht und Erziehung wünschenswerten Verkehr zwischen Schule und Haus zu vermitteln«. (Jahresbericht des Sophienstiftes

stand jede Klasse noch unter der besonderen Aufsicht eines Hauptlehrers der Anstalt, der in dieser Klasse die meisten Stunden erteilte und die Wirksamkeit der Klassenaufseherinnen auf jede Weise, namentlich auch durch regelmäßige wöchentliche Durchsicht der eingeschriebenen schlechten Noten, zu unterstützen hatte [1]). Die Hauptzeugnisse wurden am Schluß jedes Halbjahres festgestellt und in das große Zeugnisheft eingetragen, welches jede Schülerin durch alle Klassen der Anstalt begleitet. [2]) Nach diesen Zeugnissen nahm man in den mittleren und unteren Klassen Lokationen vor. Im Herbst fanden an drei aufeinanderfolgenden Tagen die öffentlichen Jahresprüfungen sämtlicher Klassen statt (die anfangs bestehende Frühjahrsprüfung wurde aufgehoben). Von den früher dabei ausgeteilten Prämien, zu welchen ursprünglich, nach dem Vorgang der hohen Karlsschule, auch die Zöglinge selbst ihre Stimme abgaben, ist die Anstalt bald und wie es scheint mit Grund abgekommen. [3]) Im Jahre 1854 — also zu Mörikes Zeit — besuchten 366 Schülerinnen die Anstalt, 1868 ca. 550. Betrachtet man das Stundenverzeichnis jener Zeit, so fällt die hohe Zahl der Unterrichtsstunden für Handarbeit (56 wöchentlich) und Französisch (40) in die Augen. Das Französische ist mit je 5 Stunden von Klasse I bis VIII bedacht, Handarbeit mit je 8 Stunden von Klasse I bis IV und mit je 6 Stunden von V bis VIII. (Turnen fehlt; Tanzen in Klasse III und IV je 1 Stunde, in Klasse V bis VIII je 2 Stunden.) [4])

---

zu Weimar, 1905, herausgegeb. v. Prof. *Ritter.*) *Ritter*, Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Mädchenschulen (Weimar, 1897), glaubt »für alle Klassen weibliche Führung verlangen zu sollen« (S. 243 ff.), worin er nicht allgemeine Zustimmung finden wird.

[1]) *Wolff* a. a. O. S. 158.

[2]) *Wolff* a. a. O. S. 159.

[3]) *Wolff* a. a. O. S. 151.

[4]) An der Herzogl. Töchterschule zu Dessau, der Antoinettenschule, die 1786 entstand, nimmt »Handarbeit in allen 5 Klassen einen sehr großen Raum ein, den 3. Teil aller Unterrichtsstunden« (*H. Lange* und *G. Bäumer*, Handbuch der Frauenbewegung, III,

Die Hauptabsicht der Stifterin bei der Gründung der Anstalt — so berichtet *Wolff* a. a. O. S. 129 — »ging nicht sowohl auf die Fürsorge für die ersten sechs oder sieben Schuljahre, für die überhaupt leichter zu sorgen ist, als vielmehr darauf, den Unterricht der Mädchen nicht schon mit dem 14. Jahre abzubrechen, sondern vor allem in den nächstfolgenden zwei oder drei Jahren die entwickeltere Fassungskraft der Mädchen, ihr reiferes Gemüt in würdiger Weise zu beschäftigen und auszubilden. So ist der Plan der Königin zu jener Zeit auch von den Eltern aufgefaßt worden, es waren unter denen, welche in die obersten Klassen eintraten, Mädchen von 18 und 20 Jahren.«[2]) Daher der Wert, den die Königin darauf legte, ausgezeichnete Gelehrte, vorzügliche Lehrer des oberen Gymnasiums — neben den ständigen Lehrkräften des Katharinenstifts — für den Unterricht in den höheren Klassen heranzuziehen,[3]) so Ludwig Bauer (1803—1846), zuletzt Professor am Gymnasium in Stuttgart; den Dichter

---

1902, S. 66). — »In der für die einzelnen Fächer angesetzten Stundenzahl« — bemerkt *Wychgram* — »kann man ein allmähliches Sinken der Stunden für Handarbeiten wahrnehmen; in den Schulen des ersten bis dritten Jahrzehnts [des vorigen Jahrhunderts] nehmen sie noch einen breiten Raum ein, bis zu wöchentlich acht auf allen Stufen (so viel weist z. B. noch der Lehrplan der Elisabethschule in Berlin im Jahre 1827/28 auf), 1844 werden im Jahresbericht der Luisenschule für die Unterstufe noch 4, für die Mittel- und Oberstufe nur 2 Nadelarbeiten aufgeführt. Das Turnen findet sich bis 1860 nur in ganz wenigen Schulen als Teil des Unterrichts, allgemein eingeführt ist es erst seit 1870« (Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in *Schmids* Geschichte der Erziehung, V, 2. Abteilung, 1901, S. 267).

[2]) *Wolff* a. a. O. S. 129. — Die Frage nach dem Ausbau der höheren Mädchenschule beschäftigt seit einer Reihe von Jahren weitere Kreise. (Vgl. *W. Lüngen*, Fragen der Frauenbildung. Leipzig, Teubner, 1904. S. 51 ff.)

[3]) »Zugkräftige Lockvögel, Renommierprofessoren« (*Martin*, S. 73). *Lüngen* bemerkt, daß deren »Befähigung für die besonderen Aufgaben des Mädchenunterrichts und der Mädchenerziehung nicht immer in geradem Verhältnis zu dem Glanz ihres Namens steht« (S. 54).

Gustav Schwab (1792—1850); Prälat und Oberstudienrat v. Flatt (1772—1843), nach Hartmann königl. Kommissär der Schule, der einige Jahre in der oberen Klasse den Unterricht in der Sittenlehre und Kirchengeschichte übernahm; Prälat und Oberstudienrat v. Klaiber (1782 bis 1850), der als königl. Kommissar eine Reihe von Jahren die Oberaufsicht über die Anstalt hatte und zuvor auch »Unterricht in der Kirchengeschichte« gern erteilte. Rektor Gugler von der polytechnischen Schule hatte siebzehn Jahre lang den Unterricht in der Naturlehre in den beiden höchsten Klassen gegeben (1843—1860). Professor *Weigelin* war 28 Jahre (1837—1865) Lehrer an der Anstalt. »Aus dem zwiefachen Kreise wissenschaftlicher Bildung,« sagt Rektor *Wolff*, »den er in seiner Jugend mit Gewissenhaftigkeit durchlaufen hatte, erst dem Studium der Theologie und hierauf dem der Realwissenschaften, beschränkte er sich seit seinem Eintritt in das tätige Leben freiwillig auf diejenigen Fächer, die er hier an der Anstalt zu lehren hatte, Geographie vor allem und Geschichte, um hierauf seine ganze Zeit und Kraft zu wenden und hier gleichsam wie in einem Mittelpunkte alle Ergebnisse eines in ununterbrochenem Fleiße hingehenden Lebens sammeln und vereinigen zu können.« [1]) Beim Jahresfest, am 18. August 1846, gedachte Rektor Wolff des aus dem Amte geschiedenen Prof. *L. Bauer*, der einige Jahre dem Katharinenstift ganz angehört hatte, und der auch nach seinem Übergang an das Gymnasium, auf den dringenden Wunsch des damaligen Vorstehers, wenigstens noch mit einem Unterrichtsfach bei der obersten Klasse beschäftigt geblieben war. »Wir alle hatten,« sagt Wolff, »es ohne Neid gesehen, daß er seinen Schülerinnen der liebste Lehrer war; denn wem war er nicht teuer und lieb, der heitere Mann von sprudelndem geistigem Leben, von der vielseitigsten Bildung, von hoher

---

[1]) *Wolff* a. a. O. S. 177 und 109.

dichterischer und musikalischer Begabung, diese Seele ohne Falsch! Wer ergötzte sich nicht an dem Fluß seiner Rede, die wie in süßen Melodien hervorströmte! Welches Ohr hätte sich, wenn er sprach, unachtsam neben ihm verloren!« [1]) Und über *G. Schwab* berichtet der Anstalts-Rektor beim Jahresfest, 19. August 1851: »Wir mußten uns glücklich schätzen, daß ein Mann wie Gustav Schwab, der von allen Seiten in Anspruch genommen, in den besten Kreisen gesuchte und geehrte, dessen Dichtername gerühmt wird im ganzen deutschen Vaterlande, es nicht verschmäht hat, seit etlichen Jahren das Lehrfach der deutschen Literatur bei unseren ältesten Schülerinnen zu übernehmen. Und welche Wonne war's, den trefflichen Mann, liebenswürdig wie wenige Menschen, zu hören und zu sehen im Kreise aufmerksamer Schülerinnen! Wem mußte nicht der Sinn aufgehen für den Genuß des Schönen, wenn man in den belebten Zügen seines Antlitzes, in dem leuchtenden Glanz seines Blickes, in der Bewegung seiner tönenden Stimme ihm anfühlte, wie er selbst von dem, was er mitteilte, ergriffen, gehoben war? War es ihm doch Herzensbedürfnis, empfängliche, jugendlich frische Gemüter priesterlich einzuweihen für die Verehrung alles Schönen und Guten, sich mit ihnen emporzuschwingen auf jene Höhen, wo in reiner Himmelsluft die schönsten, duftendsten Blumen der Dichtung blühen...« [2]) Mörike wurde am Katharinenstift der Nachfolger Gustav Schwabs, der 1850 gestorben war, und bekleidete dieselbe Stellung, die auch L. Bauer drei Jahre lang inne gehabt hatte. [3])

---

[1]) *Wolff* a. a. O. S. 71.

[2]) *Wolff* a. a. O. S. 72.

[3]) Aus der weiteren Geschichte des Katharinenstifts sei angeführt, daß 1873 eine Schwesteranstalt, das Königl. Olgastift, abgezweigt wurde, da die Schülerinnenzahl sehr zunahm; seit 1874 ist ein höheres Lehrerinnen-Seminar damit organisch verbunden. Das Katharinenstift hatte 1898 (mit Einschluß von 23 Pensionärinnen) 726 Schülerinnen, die sich auf 10 Jahresklassen verteilten, von denen die Klassen VIII und IX in 3, die übrigen je in 2 Parallel-

III.

So hatte Mörike wieder ein Amt, eine Lebensstellung, und zwar einen Beruf, der ihm nicht mehr Verpflichtungen auferlegte, als er bei seiner körperlichen Disposition zu erfüllen vermochte. Das Amt war »zu klein, als daß es seinem äußeren Leben neue Gestalt geben und ihn ausfüllen konnte. Es war wenig mehr als eine Sinekure für ihn, dessen Leistungsfähigkeit immer beschränkter wurde.«[1]) In einem Briefe an Hartlaub vom 11. Oktober 1851 schreibt Mörike, er habe von Frau v. Varnbüler, der Vorsteherin der Pensionsanstalt im Katharinenstift, bei Gelegenheit einer »Anstandsvisite« mit einigem Schrecken gehört, »daß nicht etwa nur 20 Töchter, wie er meinte, sondern wohl vielleicht 50 die Lektion« bei ihm besuchen würden, indem auch solche, die das Stift bereits verlassen, daran teilnehmen dürften.[2]) Mittwoch den 15. Oktober 1851, 11—12 Uhr, hielt er seine erste Lektion im Katharinenstift, »die er unter steigender Teilnahme und Anerkennung fortsetzte«.[3]) Er berichtet über diesen ersten Anfang in einem Briefe an Hartlaub vom 18. Oktober des Jahres 1851: »Der

---

klassen geteilt sind. Neben dem Rektor und der Frau Vorsteherin der Pension sind 16 männliche und 26 weibliche Lehrkräfte tätig. *Merkle* a. a. O. S. 39 und 45. Vgl. auch Statistisches Jahrbuch für höhere Schulen in Deutschland, Leipzig, Teubner, Jahrg. 1898/99, II. Teil, S. 96.

[1]) *Mayne* a. a. O. S. 303.

[2]) *Fischer-Krauß*, Mörikes Briefe II, S. 219. — Gedichte und Briefe Mörikes an seine Braut Margarete v. Speeth, herausgegeben von *Maria Bauer* (München, 1903), S. 53. — Aus den ersten Zeiten der Anstalt her stammte die Einrichtung, daß Schülerinnen, welche die ganze Anstalt durchlaufen hatten, gegen ein ganz geringes Schulgeld (für eine Stunde wöchentlich 45 kr. im Vierteljahr) einzelne Unterrichtsstunden nach ihrer Auswahl noch länger besuchen konnten, was für deutsche Literatur, Französisch und Englisch, auch Geschichte und Aufsatz, immer von mehreren dankbar benutzt wurde (*Wolff* a. a. O. S. 157).

[3]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 183.

liebe Wolff kam mir verabredetermaßen etwas vor 11 Uhr in der Friedrichsstraße entgegen und führte mich zuerst auf das Versammlungszimmer der Lehrer, um einen Teil derselben zu begrüßen, alsdann ward ich durch ihn mit einer kleinen Anrede den schon beisammen sitzenden Mädchen — einer Schar von wenigstens 50 lauter großen Fräuleins — vorgestellt. . .«[1]) Mörike hatte den Schülerinnen der beiden obersten Klassen je einmal wöchentlich deutsche Literatur vorzutragen. So gering dieses Amt war, so ernst nahm es der Dichter. Er bereitete sich, wie es in seinen Schreibkalendern zu verfolgen ist, gewissenhaft auf die »Fräuleinslektionen« vor. Ein paar Entwürfe zu Vorlesungen haben sich erhalten, im allgemeinen aber trug Mörike mehr poetische Texte vor, als daß er literarisch-historische Übersichten gab. Auch kleine Aufsätze ließ er anfertigen.[2]) Wie ersprießlich und anregend diese bescheidene Tätigkeit für ihn selbst war, beweist der schöne poetische Ertrag der fünfzehn Jahre, während deren er am Katharinenstift wirkte. Aber nicht minder ersprießlich war diese Zeit für seine Schülerinnen; wenn sie auch noch nicht voll sich dessen bewußt waren, wen sie zum Lehrer hatten, so hingen sie doch an dem edlen Menschen mit fast schwärmerischer Verehrung,[3]) trotzdem sein Äußeres dazu wenig reizte. »Er fesselte sie außerordentlich durch seine Meisterschaft im Recitieren,[4]) woran die Überlebenden unter ihnen mit Be-

---

[1]) *Fischer-Krauß* II, 221. — Eine Abbildung des Katharinenstifts findet sich bei *Wolff* und *Fischer* S. 182.

[2]) Der Aufsatz trat im Lehrplan in Klasse V (5. Schuljahr) zuerst auf, die vorbereitenden Übungen dazu in Klasse III und IV. — Der Unterricht in der Deutschen Literatur, der in Klasse VII durch einen Unterricht über die verschiedenen Hauptgattungen der Dichtung, die Versmaße und ähnliches vorbereitet wurde, umfaßte zwar jedes Jahr das Ganze, doch so, daß einmal die ältere Zeit bis auf Klopstock, das anderemal die neuere ausführlicher behandelt wurde (*Wolff* S. 157).

[3]) *Mayne* S. 303.

[4]) Mörike »besaß ein außerordentliches Erzähler- und Schauspieler-Talent; für beides, wie für Vorlesen und alle mimischen

geisterung zurückdenken.« [1]) Seinen Schülerinnen imponierte es, wie eine von ihnen berichtet hat, besonders, »daß er keinerlei Aufgaben gab und nie examinierte. Er war kein Schulmeister, sondern ein Professor, der vortrug und es seinen Hörern überließ, ob sie davon Nutzen haben oder nicht.« [2]) Daß eine Persönlichkeit wie Mörike nicht ohne Einfluß auf junge Mädchen gewesen ist, können wir schließen aus einem Wort J. Klaibers über unsern Dichter im Bereich seines Hauses. »Im Grunde der Gedanken stand unwandelbar die reine Hochachtung, die man vor seinem Wesen hegte, weil den schlichtbescheidenen Mann eine unsichtbare Mauer, eine stille Würde umhegte.... Denn lauter bis auf den Grund der Seele war sein Gemüt, und schon seine Nähe, schon das Bewußtsein seiner Gegenwart wirkte wie der Anhauch einer reineren Welt;... wenn man von ihm ging, hatte man das Gefühl, als wäre man bei einem Weisen der alten Zeit, bei einem jener priesterlichen Sänger gewesen, war man doch bei einem echten, vollen Menschen gewesen, dem der Ertrag eines langen, im Elemente der Schönheit verbrachten Lebens die köstlichste Frucht des Menschengeistes, die milde Weisheit, gezeitigt hat.« [3])

Darstellungen standen ihm auch hervorragende Darstellungsmittel zu Gebote, die nur durch gelegentliche Übung und gewisse Liebhabereien zufällige Pflege fanden« (*Fischer*, Mörikes Künstlerisches Schaffen, S. 8).

[1]) *Maync* S. 303.

[2]) *Krauß* a. a. O. I, 219. — Mörike berichtet in dem Tagebuch und den Episteln an seine Frau (im Sommer 1852), die allein in Wimsheim war: »Mittwoch den 28. Katharinenstift. Nach der Lektion zu Wolff aufs Direktionszimmer. Den neu angestellten jungen Schwab daselbst begrüßt ...: Als ich mit W. allein war auf der Straße, fing er an: Da krieg ich neulich das Briefchen von einer Frl. v. G., einer alten Jungfer, worin sie mich ersucht, ihre Nichte an den nächsten Mittwochen von 11—12 nach Hause zu lassen; ich erkundigte mich weshalb, und erfahre, es sei die Ankündigung des Werthers für die nächsten Stunden. W. las mir seine Antwort, die alles was ich nur wünschen kann, enthält.« (Gedichte und Briefe Mörikes an seine Braut von *Bauer*, S. 61 ff.).

[3]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 185.

Überdies wissen wir, daß Mörike Zeit seines Lebens ein großer Kinderfreund war, der besorgteste und zärtlichste Vater, den man sich denken kann. Der zehnjährigen Schwester, Klärchen, führte er als Kandidat »das Rotkäppchen dramatisch auf«.[1]) Als Vikar in dem Albdorf Ochsenwang gewährte ihm die Kinderlehre besondere Freude. »Er verfaßte auch zwei Lieder, die die Kinder am Sylvesterabend und am Neujahrsmorgen in der Kirche sangen, und die in den Maler Nolten eingefügt wurden.«[2]) In Cleversulzbach belauschte er unter dem »grünen Schirm« seiner herrlichen Buche »Kindergespräche und Kinderlieder«. »Vor allem war er in seiner Zuneigung für die Kleinen auch der rechte Mann dazu, eine gesegnete Kinderlehre zu halten. Er, der den echten Erzähler- und Märchenton so ausgezeichnet beherrschte, vermochte den jungen Gemütern die biblischen Geschichten so nahe zu bringen, daß jene, wie ein Freund des Dichters sich ausdrückt, das Rauschen der Palmen in Palästina zu vernehmen glaubten.«[3]) In den Versen für Agnes Hartlaub hat er es »gut verstanden, auf die Vorstellungskreise eines Kindes einzugehen und sich innerhalb der Grenzen kindlichen Fassungsvermögens zu halten, wie es nur dem möglich ist, der sich selbst ein Kindergemüt bewahrt hat.«[4]) Er erzählte ihr Märchen, spielte ihr

---

[1]) Ebendas. S. 67. — »In der Waldidylle« ergötzt sich der Dichter an den Grimmschen Kinder- und Hausmärchen, dem Büchlein, das, wie er sagt, das lieblichste bleibe. Er preist die Muse des Märchens, die »dichtendem Volkswitz oft köstliche Nahrung gereicht«, und bekennt: »Märchenhaft fühl' ich mich selbst, mit aufgeschlossenen Sinnen.« Das Märchen — gleich dem Idyllischen, dem Mystisch-Tiefsinnigen und dem Humor ein Erbteil des schwäbischen Dichters — ist von früh an ein Hauptelement in Mörikes Dichtung. *Maync* a. a. O. S. 237. — Mörikes Sämtliche Werke von *Krauß* II, 92.

[2]) *Maync* S. 113.

[3]) *Maync* S. 182.

[4]) *Krauß*, Mörike als Gelegenheitsdichter usw., S. 73. Mörike war wohl bewandert in der Schönschreibkunst und liebt es, allerhand merkwürdige Schriftarten anzuwenden (S. 121).

Marionettentheater vor, entwarf groteske Zeichnungen und dichtete neckische Kinderlieder für sie.[1]) Unbeschreiblich erhöht wurde das Glück des Kinder so sehr liebenden Dichters, als ihm eigene beschert wurden. Er widmete sich ihnen unablässig. Keiner konnte so gut mit ihnen spielen wie der Vater. Er erzählte ihnen allerlei schöne Geschichten, machte Scherzgedichte, ergötzte sie mit seinen mimischen Künsten, bastelte ihnen Spielzeug zurecht, malte ihnen Puppenstuben aus und trieb hundert Schelmereien. Als sie größer wurden, jagte er sich, »Fangerles« spielend, oft »wie ein Reh« mit ihnen herum. An ihren Krankenbettchen saß er mit banger Sorge.[2]) Unermüdlich war er, kleine Anekdoten über die Kinder, Fanny und Marie, den Freunden zu berichten.[3])

Da Mörike von vielen Seiten hörte, daß seine Lektionen im Katharinenstift Anklang gefunden hatten und daß die »Fräuleins ausnehmend gut von seinem Schwatz erbaut« gewesen, wie er dem Freunde Hartlaub schrieb, so kündigte er als Privatlektionen im Hause an: »Vorlesungen aus der antiken Poesie und der modernen deutschen, in Zusammenstellung einzelner bedeutender Erscheinungen von beiden Seiten, sofern die einen auf die andern nach Geist und Form mehr oder weniger zurückweisen oder sonst interessante Vergleichungspunkte darbieten. Nach einiger Kenntnis von griechischen und römischen Dichtern, die, an sich schon wünschenswert, einen großen Teil der besten deutschen Werke erst in ihrem rechten Licht erscheinen läßt, ist es bei gegenwärtigem Vorhaben wesentlich

---

[1]) *Krauß*, Mörikes Werke, I, 162.

[2]) *Maync* S. 205.

[3]) Ein großer Menschenkenner war Mörike wohl nie. Der ihn im Alter besuchenden Isolde Kurz fiel seine geringe Fähigkeit auf, die Menschen zu durchschauen; »besonders dem weiblichen Geschlecht gegenüber,« meinte sie, »schien ihm jede Handhabe zur Beurteilung zu fehlen.« Das ist sicherlich zu viel gesagt, aber ein bewußter Psycholog und Beobachter war Mörike nicht; er untersuchte nicht, er fühlte nur (*Maync* S. 73).

zugleich um den unmittelbaren Genuß des Schönen überhaupt zu tun.«[1]) Um seine Einnahmen zu vermehren, hatte Mörike den Plan gefaßt, im »Museum« vor einem größeren Publikum, vorwiegend Damen, Vorlesungen zu halten, die im Januar 1852 begonnen wurden. Sie fanden Dienstag und Samstag abends statt, dauerten gewöhnlich 1 1/2 bis 2 Stunden und fielen in die Zeit vom 3. Januar bis 17. April. Es waren im ganzen 16 Vorlesungen — »Damenvorlesungen« nannte er sie. In den drei ersten nahm er den Hamlet in der Art vor, daß er nach einer Einleitung den 1. Akt las, in der folgenden trug er den 2. und 3. Akt vor, in der dritten beendete er das Stück; dann folgte die Vorlesung der Dramen: Dreikönigsabend, Macbeth, Romeo und Julia, die Königsdramen, Gezähmte Widerspenstige usw.; den Schluß machte eine Anzahl deutscher Gedichte.«[2]) Für die Einleitungen zog er Gervinus' »Shakspeare« zu Rate. Diese Tätigkeit des Dichters fand eine ganz außerordentliche Teilnahme sowie begeisterten Beifall. »Wer ihn einmal,« schreibt ein Sachkundiger, »hat lesen hören, wird es nie vergessen, denn es war ein Zauberklang in seiner Stimme: in herrlicher Tonfülle wie aus verborgenen Tiefen des Gemüts strömend, erschloß sich das Herz des Hörers, daß ihm die gemeine Welt um ihn her versank und die goldne Wunderwelt des Ideals vor seinem Auge emporstieg. Man glaubte die Poesie selbst zu vernehmen und dachte an jene alten Zeiten, in denen sie noch nicht durch tote Zeichen zum Auge, sondern durch die lebendige Stimme zum ganzen Menschen gesprochen.« Er selbst stand seinen Leistungen allerdings kritischer gegenüber; er bezweifelte z. B., daß Romeo und Julia, diese »zarte Poesie«, auf alle gleich befriedigend wirken könne; der 2. Teil des Macbeth sei ihm wohl am besten gelungen.[3]) Die Vorbereitungen für seine »Vorlesungen mußte er zum Teil im Bett vornehmen,

---

[1]) Brief vom 18. Oktober 1851, s. *Fischer-Krauß* II, 220 ff.
[2]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 184.
[3]) *Fischer-Krauß* II, 227.

da ihn heftiger Rheumatismus im Rücken am Sitzen und Stehen hinderte.« [1])

Zu Anfang der fünfziger Jahre faßte Mörike seine poetischen Kräfte nochmals zu zwei größeren Schöpfungen zusammen, dem »Märchen vom Stuttgarter Hutzelmännlein« oder Schusterkobold und der Novelle »Mozart auf der Reise nach Prag«, [2]) diesem Kleinod von Erzählkunst. In den ersten Stuttgarter Jahren entstand noch eine stattliche Anzahl Gedichte, darunter 1852 die reizende Idylle vom »alten Turmhahn«, »eine der schönsten Perlen lyrisch-epischer Dichtung, eine ländliche Idylle von unvergleichlich einfacher, schlichter Anmut, tiefer und warmer Empfindung und rührend-treuherzigem Tone: ein letzter wehmütiger Abschiedsgruß an das ländliche Pfarrhaus.« [3]) Die Turmhahn-Idylle schickte Mörike am 20. Juli 1852 an den ihm befreundeten Rektor des Katharinenstifts Wolff. Mit dem Vorlesen des Hutzelmännleins, das Mitte Dezember desselben Jahres vollendet wurde, begann Mörike seine Museumsvorlesungen im Jahre 1853 [4]) und fuhr fort mit einer Charakteristik Goethes, der die Vorlesung von Götter, Helden und Wieland und Vorträge über Sesenheim, Lili und Goethe, die Geschwister, Triumph der Empfindlichkeit, Iphigenia, Faust, ausgewählte Gedichte, Xenien und ein Vortrag über Goethe und Schiller als Humoristen folgten; auch Stücke von Hebel, Übersetzungen klassischer Dichtungen wie Sophokles' Antigone, Euripides' Alcestis usw. kamen zum Vortrage.« [5]) 1855 hatte Storm den längst geplanten Besuch bei Mörike zur Ausführung gebracht, der ihm seinen eben vollendeten »Mozart« vorlas, wohl »die reifste, ausgeglichenste Schöpfung des Dichters und zugleich seine letzte bedeutendere. Wie der unsterb-

---

[1]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 184 ff.

[2]) *Krauß*, Mörikes Werke I, S. 220. Vgl. *Fischer-Krauß* II, 228.

[3]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, 186.

[4]) *Fischer-Krauß* II, 231; vgl. *Fischer*, Mörikes Leben und Werke S. 189.

[5]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, 189.

liche Held dieser Novelle steht Mörike darin im Zenith seiner Kunst und fühlte doch zugleich, wie bald sein Ziel erreicht sein mag. Mörike schließt mit dieser Dichtung sein poetisches Leben ab, fast 20 Jahre vor seinem wirklichen Tode... Das Hutzelmann-Märchen und die Mozart-Novelle vereinigen sich zum Schlußakkord der Mörikeschen Dichtung.«[1])

Mörikes Stellung am Katharinenstift hatte sich unterdessen insofern zu seinen Gunsten verändert, als sein Gehalt schon 1854 auf 100 und Januar 1856 auf 350 Gulden (ca. 600 M) mit dem Vorbehalt erhöht wurde, daß Mörike gegebenenfalls mehr Stunden erteile, wozu es übrigens nur vorübergehend kam.[2]) »Ehren und Anerkennungen aller Art, die äußeren Gradmesser seines wachsenden Ruhms, begannen sich auf sein Haupt zu häufen.«[3]) Im Jahre 1852 ernannte die philosophische Fakultät der Universität Tübingen Mörike zum Ehrendoktor »für seine vorzüglichen Verdienste um die schwäbische Dichtung«, wie es im Diplom heißt.[4]) 1856 erhielt er den Titel eines Professors, 1864 das Ritterkreuz erster Klasse des württembergischen Friedrichsordens. Das 1864 zur Regierung gelangte Königspaar Karl und Olga wollte ihm besonders wohl.[5]) Mörike hatte huldvolle Audienzen beim König und beim Kronprinzen. Am 27. November 1865 besuchte die Königin zum ersten Male seine Lektion im Katharinenstift. Mörike berichtet an Hartlaub: »Sie kam mit der Hofdame..., das weiße Hündlein dabei, das sogleich seine Tour durch den ganzen Saal machte. Nach einigen an mich getanen Fragen nahm sie in ziemlicher Entfernung mit ihrer Häkelarbeit (!) Platz und hörte aus dem Nibelungenlied den Tod Siegfrieds und was zunächst folgt. Am Schluß kam sie nochmals an mein Katheder,

---

[1]) *Maync* a. a. O. S. 317 ff.

[2]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, 195.

[3]) *Krauß* a. a. O. S. 223.

[4]) *Maync* S. 330.

[5]) *Krauß*, Mörikes Werke, I, 223.

bezeugte ihr Interesse an dem Gegenstand, indem sie hinzufügte: ich habe mich seit 20 Jahren nicht mehr mit Literaturgeschichte beschäftigt.« [1]) Zeitweilig gab Mörike nicht in der obersten, sondern der zweitobersten Klasse den deutschen Unterricht einschließlich des deutschen Aufsatzes. Er ließ es sich in seinem Lehramt angelegen sein, seine Schülerinnen zu literarischem Urteil und Geschmack nicht bloß im allgemeinen anzuleiten, sondern auch in metrischer Beziehung. Indem er von ihnen einige selbstgemachte Hexameter verlangte, wollte er sie nicht, wie er sagte, »zum Versemachen anleiten«, sondern damit sie das *metrum* inne haben, bei der Lektüre solche Verse gut vortragen können sowie auch beurteilen lernen, ob sie gut oder schlecht gemacht sind.« [2]) Welches Ziel er der Mädchenbildung stellte, können wir aus einigen Stellen seiner Schriften schließen. Wenn man die Erzählung von dem »großmächtigen Globus« Margots im »Maler Nolten« liest, so liegt die Folgerung nahe, daß Mörike für die Frauen auch etwas mehr beanspruche als »das beliebte Nähen, Stricken oder Sticken und was dahin gehört«. [3]) An der Verwaltung und Ausgestaltung des Katharinenstifts, an pädagogischen oder geschäftlichen Maßnahmen hatte er gar keinen Teil; als bloßer Fachgelehrter kam und verschwand er, ohne tiefere Spuren in den amtlichen Akten der Anstalt zu hinterlassen. [4])

Enge Freundschaft verband Mörike mit Karl Wolff, dem Rektor des Katharinenstifts, einem literarisch wie musikalisch hochgebildeten Manne, der einst mit Notter von Goethe empfangen worden war und sich auch wohl

---

[1]) *Fischer-Krauß*, Mörikes Briefe, II, 301 ff.

[2]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, 195. — Ein Stundenbuch, in das mit ein paar Worten der Gegenstand des Unterrichts eingetragen werden sollte, war schon damals im Katharinenstift im Gebrauch; es sollte dem Lehrer den Überblick über den Lehrstoff erleichtern und ihm sagen, ob er in richtigem Verhältnis in seinem Fache voranschreite. Ob Mörike wohl pünktlich eingetragen hat?

[3]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke, V, S. 138 ff.

[4]) *Mayne* S. 304.

selbst in anspruchsloser Verskunst versuchte.[1]) An ihn ist die tiefempfundene Schul-Elegie »Hermippus« vom Jahre 1860 gerichtet. Ein Gelehrter des 17. Jahrhunderts, Thomas Reinesius, hatte eine lateinische Inschrift veröffentlicht über die wunderbare Wirkung, die auf einen gewissen Hermippus durch das Anhauchen junger Mädchen, *puellarum anhelitu*, ausgeübt worden, und der biedere J. H. Cohausen veröffentlichte 1752 eine Verdeutschung jener Schrift. Aus dieser Scharteke schöpfte Mörike die lebensvolle Elegie an seinen Freund Wolff, im Gedicht Lykos genannt.[2]) Jenen Hermippus, den römischen Weisen, den »Pfleger weiblicher Jugend«, stellt der Dichter als Geweihten der Götter dem Freunde als trostreiches Vorbild hin. »Hundertundfünfzehn Jahre, so liest man, vom stärkenden Anhauch | Kindlicher Lippen genährt, lebte der treffliche Greis | Dort in geschlossener Halle, die er zur Schule den Mädchen | Selber gegründet, auch wohl öfter im Gärtchen am Haus | Sah man ihn Tag für Tag, vom Morgen zum Abend tätig, | Bei dem bescheidenen Brot seiner Minerva vergnügt.... Also fristet' Asklepios ihm die gesegneten Tage...«[3]) Wolff las Mörike während eines Augenleidens im Dezember 1865 ein paar Abende aus Reuters »Ut mine Stromtid« vor, die dem Dichter sehr gefallen zu haben scheint.[4]) Th. Fontanes Preußische Lieder hatte er ihm früher rezitiert.[5]) Besonders schön gestaltete sich das Verhältnis zu Wolffs Stieftochter Luise von Breitschwert, nachmals verehelichten Walther, die ihre liebenswürdige Silhouettierkunst unermüdlich in Mörikes Dienst gestellt hat.[6]) Zahllose bekannte und bedeutende Menschen hat ihre anmutige Schwarzkunst im Profil ver-

---

[1]) *Mayne* S. 345.

[2]) *Fischer*, Mörikes künstlerisches Schaffen, S. 87.

[3]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke, II, 162 ff.

[4]) Mörike-Storm-Briefwechsel v. *J. Baechtold* (1891), S. 20.

[5]) *Fischer*, Leben u. Werke, S. 208 u. *Fischer-Krauß* II, 302.

[6]) *Krauß*, Sämtliche Werke, I, 232. — Silhouetten von Luise v. Breitschwert hat *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 202 ff.

ewigt, auch Mörike und die Seinen zu verschiedenen Malen. Einen ergebenen Freund und bewundernden Vorkämpfer fand Mörike in dem Prof. *Julius Klaiber*, der später sein Nachfolger am Katharinenstift wurde. Auch unter den Kollegen von dieser Anstalt schloß er sich manchem näher an, so dem Rektor *Gugler*, dem trefflichen Don Juan-Bearbeiter, einem »der feinsten und gründlichsten Musikkenner«, wie Mörike 1855 an Hartlaub schrieb; wir danken ihm einen guten Aufsatz über den Dichter.[1]) Mit Kauffmann, der zuletzt Professor der Mathematik am Stuttgarter Gymnasium war, mit dem Politiker und Schriftsteller Fr. Notter und dem alten Freunde Mährlen, Professor am Polytechnikum und später am statistisch-topographischen Bureau, verkehrte er oft.[2]) Zeichen persönlicher Verehrung erhielt er von nah und fern. Zahllose Dichter und Dichterlinge sandten ihm poetische Widmungen, desgleichen seine Schülerinnen.[3])

Die Mörikesche Dichtung beschränkte sich mehr und mehr auf Gelegenheitspoesien im engeren Sinne, der er bis ans Ende treu blieb. Künstlerische Gelegenheitsgedichte, die Beziehungen zu seiner amtlichen Tätigkeit zeigen, z. B. das Gedicht, mit dem die Frau Generalin von Varnbüler, die Vorsteherin des Katharinenstifts, bei ihrer Rückkehr aus dem Bade 1853 von Schülerinnen begrüßt wurde,[4]) oder das 1865 dem scheidenden Amtsgenossen Ed. Weigelin (s. S. 17) gewidmete Poem, hat Mörike in die Sammlung seiner Lyrik aufgenommen; andere sind erst bei Krauß gedruckt.[5])

»An *Eduard Weigelin*, bisher Professor am Katharinenstift,« richtet Mörike bei dessen Austritt aus der Anstalt ein freundlich-wehmütiges Abschiedswort:

---

[1]) *Maync* S. 347.
[2]) Vgl. das Gedicht: *Joh. Mährlen*, Sämtliche Werke III, 123.
[3]) *Maync* S. 339.
[4]) *Krauß*, Sämtliche Werke, II, 170 ff., vgl. auch III, 91 ff.
[5]) *Maync* S. 304.

Freund, dein heiterer Blick und deine gelassene Miene
Heißt uns die Klage des Abschieds sparen, doch tief in der Brust dir
Selber bewegt sich das männliche Herz; wer möcht' es ihm wehren?
Denn du verlässest das Haus, das dir wie dein eigenes lieb war,
Dem du die Blüte der Jahre geweiht im redlichen Tagwerk.
Aber glücklich genug, der still sich dessen bewußt ist!
Siehe! die Zeit kommt auch, da wir weggehn nacheinander,
Ungern jeder fürwahr, doch keiner mit besserem Ruhme
Noch von treueren Wünschen der dankbaren Liebe begleitet.[1])

Persönlich und außerhalb der Schule ist Mörike den jungen Mädchen der Schule kaum näher getreten; doch zeichnete er sich voll nimmer müder Güte und Geduld in Dutzende von Stammbüchern ein. Es ist begreiflich, daß seine Schülerinnen, die seine Meisterschaft in der Kunst des Vorlesens oft entzückt hatte, »ihrem berühmten Lehrer einen Eintrag in ihre Stammbücher nicht ersparten. Stets zeigte er sich gefällig, und noch heute werden in vielen Familien solche Albumblätter aufbewahrt. Nicht jeder ist es freilich so gut ergangen, daß sie einen neuen Vers erhalten hat. Manche mußte mit einem bekannten Gedicht Mörikes vorlieb nehmen oder etwa mit einer seiner klassischen Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen oder auch mit einem Stück von einem Dichterkollegen.« [2]) Einige mögen hier einen Platz finden: [3])

Albumblätter für Schülerinnen.

1.

Mit hundert Fenstern steht ein stattlich Haus,
Da blüht ein Jugendflor, der wallet ein und aus,
Darin auch du, ein lieber Gast,
Gern eine Zeit gesessen hast.

---

[1]) *Krauß* II, 172. — Im Jahre 1864 entstand das Gedicht: »Auf die Nürtinger Schule. Herrn Rektor Köstlin.

Einen Genius hast du der Welt in Schelling erzogen;
Dessen berühmest du dich, wackere Schule mit Recht.
Hätte dir Schwaben nur mehr von solcherlei Samen zu senden!
Nicht am Gärtner fürwahr, daß er dir blühte, gebricht's.«
(*Krauß* II, 169.)

[2]) *Krauß*, Mörike als Gelegenheitsdichter, S. 134.

[3]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke, III, S. 92—96. Vgl. auch *Krauß*, Mörike als Gelegenheitsdichter, S. 135 ff.

Eins räumet seinen Platz dem andern,
Ein ewig Kommen ist's und Wandern;
Das Haus allein bleibt fest am Ort. —
Doch, was du trägst als eigen fort
An Lehre, Sitte, mannigfachem Segen,
Der Freundschaft erstes Glück und was dich freuen mögen,
Es bleibt, es wirket allerwegen
Und wuchert dir, ein unerschöpfter Hort.

3. Marie Lütscher.

Allzeit kränket es mich, wenn es heißt: dies scheidet und jenes
Scheidet vom Haus, und doch kannt' ich mit Namen euch kaum:
Aber so fühl' ich mich schon in diese holde Gemeinschaft
Eingeschlossen, und fern denket, ihr Guten, auch mein!

5. Johanna Jäger.

Nicht etwa nur die kurze Jugendstrecke,
Solange sich dies Büchlein füllen mag,
Es schmücke dir dein Leben Tag um Tag,
Ein goldnes Wort auf seiner Purpurdecke!

6. Luise Peter.

(mit einer Stelle aus Lamartine samt Schwabs Übersetzung derselben).

Viel Glück auf deinen Weg! und sei
Zuletzt um eines noch gebeten:
Vergiß nicht unser liebes Deutsch
Und nicht die schwäbischen Poeten!

9. Anna Niethammer.

Dich, o Freundliche, hat in liebenden Armen die Muse
Selber gepflegt und dir edel die Seele geformt.
Was du Leides erfuhrst so früh im Leben, wir wissen's:
Aber getrost! Dir sind himmlische Genien nah.

10. Sophie Ernst.

Ist es erlaubt, mit Namen zu spielen, so wünsch' ich dem Ernst ja
Heiterkeit immer gesellt. Lächelt Sophia nicht auch?

11. Amalie Vellnagel.[1])

Es sei nun wenig oder sei es mehr,
Was in dies Büchlein stiftet die und der,
Es ist doch immer wie ein Freundesblick,
Der kehrt dir je und je einmal zurück:
Ein herzlich »Gott zum Gruß!« wenn es dich freut,
Für alle Tage gelt' es dir wie heut'!

---

[1]) Auch für andere Schülerinnen.

13.

Freundlich, o Jungfrau, seh' ich den Pfad dir ins Leben geebnet;
Wieviel Holdes umgibt, rings wieviel Liebe dich nicht!
Und ein mütterlich Auge, das früh sich geschlossen, es zog dir,
Als ein seliges Licht, frühe zum Himmel den Blick.

16. Klara Blezinger.

Zwischen so viel bunten Bildern,
Die dir dies und jenes schildern[1]),
Unter all den Wohlbekannten,
Die sich hier zusammenfanden,
Deine Pfade still zu segnen,
Mußt du wohl auch mir begegnen.

17. Emma von Lerchenfeld.[2])

(Gegenüber einem Blatt, auf welchem sich die Namen vieler Freundinnen in allen möglichen Richtungen durcheinander geschrieben befinden.)

Auf dieses Kreuz und Quer von Namen schauest du
Wohl künftig manchmal noch mit Freundlichkeit zurücke,
Kaleidoskopisch ordnet sich's im Nu
Zum schönen Kranz vor deinem geist'gen Blicke,
Und ist für mich kein Platz darin ersehn,
So laß mich doch daneben stehn!

Bei der Feier des hundertjährigen Geburtstages Schillers (10. November 1859) im Katharinenstift war es — so erzählt Rektor Wolff — ein freundlicher Gedanke unserer damaligen Schülerinnen, »unter sich eine kleine Sammlung zu veranstalten, welche sie ihrem Lehrer Eduard Mörike übergaben, um sie zu dem Denkstein zu verwenden, der zu jener 100jährigen Feier auf dem durch Mörikes Gedicht[3]) bekannt gewordenen Grabe von Schillers Mutter in Cleversulzbach errichtet wurde.«[4])

---

[1]) Varianten (für andere Schülerinnen):
Die dir unser Schwaben schildern,
Die ein schön Stück Welt dir schildern.

[2]) Auch für Sophie Hermann.

[3]) *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke II, S. 71: »Auf das Grab von Schillers Mutter« (1835).

[4]) *Wolff* a. a. O. S. 146. — Ein Vorgänger Mörikes in Cleversulzbach, der Pfarrer Frankh, war mit Schillers Schwester Luise verheiratet, und mit beiden teilte Schillers Mutter den Aufenthalt daselbst. Im Jahre 1802 war die Dichtermutter in Cleversulzbach

Als das Katharinenstift im Jahre 1868 die Feier seines fünfzigjährigen Bestehens beging, war zwar Mörike bereits von seinem Lehramt zurückgetreten, wirkte aber nichtsdestoweniger zum Gelingen des Festes mit. Für ein prachtvolles Photographiealbum mit Gruppenbildern sämtlicher Schülerinnen, das der hohen Protektorin der Anstalt, der Königin Olga, zugedacht war, dichtete er einen Spruch. Am Morgen des Haupttages, 17. August 1868,[1]) wurden diese Verse von einer Schülerin gesprochen, während eine andere gleichzeitig das Buch überreichte:

»Mit einer Gabe vor dir zu erscheinen,
O selt'ne Freude, langersehntes Glück!
Hier bringen sie sich selbst, die Großen und die Kleinen,
Du weißt, was alles sie damit zu sagen meinen,
Und gönnst auch künftighin wohl je und je den Deinen,
Erhabne Pflegerin, noch einen Blick.«[2])

gestorben und auf dem Dorfkirchhofe begraben worden. Nur zwei alte Leute im Orte wußten, als Mörike nach Cleversulzbach kam, etwas von der »Frau Majorin« zu sagen; die Grabstätte war durch nichts als einen »mittelmäßigen Fruchtbaum« bezeichnet. Mörike ließ einen regelrechten Hügel von guter Gartenerde aufwerfen, mit Rasen umkleiden und oben mit einigen Blumen bepflanzen. Und als er gerade ein vier Schuh hohes, starkes Steinkreuz, das vor 100 Jahren vielleicht für die Frau eines Geistlichen gesetzt worden war, in einem Winkel fand, verpflanzte er es nach eingeholter Erlaubnis der Behörde auf jenes Grab und meißelte zuvor eigenhändig die Worte: »Schillers Mutter« in das Kreuz in tiefen, scharfen Lettern, die einem Steinmetz Ehre gemacht hätten, wie er meinte. Auch eine Zeichnung des Sterbehauses von Schillers Mutter ließ er in Steindruck erscheinen. Vier Jahre später fand Mörikes Mutter neben jener andern Dichtermutter ihre letzte Ruhestätte. Als Mörike schon gestorben war, sorgten Freunde dafür, daß ein eisernes Gitter beide Gräber umschloß und ein Grabstein die Namen wiederholte, die auf den verwitterten Steinkreuzen stehen (*Maync* S. 177; *Fischer* S. 129).

[1]) Wie *Merkle* berichtet, war der Sohn der Königin Katharina, Prinz Peter von Oldenburg, der seine treue Anhänglichkeit an die Stiftung seiner Mutter bei jeder Gelegenheit bewiesen hatte, persönlich bei dieser Festfeier erschienen (*Merkle* a. a. O. S. 38).

[2]) *Krauß*, Mörike als Gelegenheitsdichter, S. 140 und *Krauß*, Mörikes Werke III, S. 39.

Der kunstsinnige König Maximilian II. von Bayern dankte Mörike für die Übersendung seiner »genialen Dichtungen« und versicherte, den »Mozart« mit Vergnügen gelesen zu haben. Er wäre bereit gewesen, den schwäbischen Dichter als seinen Pensionär nach München zu berufen, wo ihn ein äußerlich sorgenfreies und geistig anregendes Leben erwartet hätte. Im Sommer 1856 kam Geibel, um ihn auszuforschen; aber die Seßhaftigkeit, Schwerfälligkeit und Weltscheu des Mannes, der nicht einmal zu einer Reise nach München zu bewegen war, machten eine dauernde Verpflanzung auf einen anderen Boden unmöglich. König Max ergriff indessen gern eine Gelegenheit, Mörike seine unverminderte Wertschätzung zu zeigen: er nahm ihn an seinem Geburtstage im Jahre 1862 in das Kollegium des von ihm gestifteten Maximilians-Ordens für Wissenschaft und Kunst auf. In einem an Hartlaub gerichteten Brief hat Mörike das große Ereignis aufs reizendste beschrieben.[1]) Es war eine adelige Genossenschaft, in die er als jüngster Ritter einrückte, gehörten ihr doch damals Männer wie J. v. Liebig, Grillparzer, Geibel, Gustav Freytag, Schwind, Franz Lachner und Simrock an.[2]) Die naiv fröhliche Art, wie Mörike den Orden hinnahm, den er schwerlich je angelegt hat, sticht auffällig von der prinzipienstarren Haltung ab, mit der Uhland neun Jahre vorher dieselbe Auszeichnung ausgeschlagen hatte; und offenbart mit einem Schlag die Grundverschiedenheiten dieser zwei großen schwäbischen Dichter.[3]) Der Maximilians-Orden ging nach Mörikes Tode auf Gottfried Keller über. — Im Jahre 1862 hatte ihm die Deutsche Schillerstiftung eine Ehrengabe von 300 Talern zugewandt, der sie von 1864 ab eine lebenslängliche Pension in gleichem Betrage folgen ließ. 1874 bedachte ihn die Tiedgestiftung wiederum mit einem Ehrengeschenk

---

[1]) *Fischer-Krauß*, Mörikes Briefe, II, S. 278. — *Krauß*, Mörikes Sämtliche Werke I, 225 ff.

[2]) *Mayne* a. a. O. S. 330.

[3]) *Krauß* I, 226.

von 200 Talern. Angesehene Stuttgarter Gesellschaften wie der Liederkranz und die von Hackländer gegründete Künstlergesellschaft Bergwerk machten ihn zum Ehrenmitgliede.[1]) Eine gemeinsame Reise mit einem Freunde rechnete Mörike zu den höchsten Genüssen; während der Sommerferien 1862 war er im Bade Rothenbach, von wo er über Rippoldsau, Schlapbach und Offenburg nach Hause zurückkehrte. »Eine Vakanz ohne Exkursion,« sagte er damals, »ist eigentlich keine rechte. Es ist hinten nach, als wenn man sich in ein ungemachtes Bett legen muß.« Am liebsten rettete er sich vor den vielseitigen hauptstädtischen Verpflichtungen, denen er sich nicht ganz zu entziehen vermochte, in die stille Häuslichkeit. »Das Haus, die Heimat, die Beschränkung, das war, wie für Theodor Fontane, auch für Mörike sein Glück und seine Welt.« [2]) Öffentliche Feste vermied er. Mitunter besuchte er mit Frau oder Schwester ein Konzert, seltener das Theater. In den letzten Jahren seines Stuttgarter Aufenthalts hospitierte er nicht selten im Polytechnikum als Zuhörer seines alten Freundes Vischer oder des Kunsthistorikers Wilh. Lübke. Auswärtige Freunde, Dichter und Gelehrte, suchten ihn auf, z. B. Uhland, Kerner, K. Mayer, Strauß, Storm, Geibel, P. Heyse, Berth. Auerbach, Bodenstedt, Wilh. Hertz, Herm. Grimm, Hebbel, v. Schack, v. Schwind, Turgenjeff, B. Goltz, dessen Buch der Kindheit Mörike früher gelesen hatte.[3]) Mörike trieb in Stuttgart viel Lektüre. Gern erquickte er sich am Schiller-Goetheschen Briefwechsel, »in seiner Art ein Buch aller Bücher«, wie er denselben in dem Briefe an Hartlaub vom 12. September [1856] nennt.[4]) Seine spekulative Sehnsucht trieb ihn zu philosophischen Studien, und er vertiefte sich z. B. in Schopenhauers Leben und Lehre, die er beide »höchst merkwürdig« fand. »Mit wahrer Lust«

[1]) *Mayne* S. 331.
[2]) *Mayne* S. 177.
[3]) *Fischer-Krauß,* Mörikes Briefe II, 290.
[4]) Ebenda II, 262.

las er Schleiermacher, der ihm ein »einziger, unvergleichlicher Mann« war.[1]) Gern suchte er mit der Schwester und den Kindern Karl Geroks Gottesdienst auf, während seine Frau als Katholikin zur katholischen Kirche ging.

Den Antrag des Kultusministeriums, der nach einer Audienz Mörikes beim König im November 1864 an ihn kam, Vorlesungen am Polytechnikum zu halten, lehnte er seiner schwankenden Gesundheit wegen ab.[2]) Wiederholt ging er zur Erholung nach Bebenhausen. Namentlich erkältete er sich häufig, wenn er bei ungünstigem Wetter nach seiner Lehrtätigkeit den Heimweg machen mußte, worüber er einmal in ganz ungestiefelten Hexametern an die Schwester klagt: »eben dem Stift Katharinas entwandelnd, regenbeträuft Und von didaktischem Schweiße bedeckt...«[3]) Überhaupt sehnte er sich immer mehr aus Stuttgart heraus. »Im Sommer 1866 nötigte ihn seine Gesundheit zu einer längeren Kur im bayrischen Bade Wemdingen. Die Schwankungen seines körperlichen Zustandes machten sich mit den zunehmenden Jahren wieder stärker fühlbar, und er versuchte gegen die Übel mit allen möglichen Mitteln, namentlich auch homöopathischen, anzukämpfen. Je unzuverlässiger sein Gesamtbefinden war, desto mehr belästigte ihn auch die geringste regelmäßige Verpflichtung.«[4]) So beschloß er Ende Oktober 1866, sein kleines Amt freiwillig aufzugeben und erbat vom Katharinenstift seine Pensionierung. Ein Halsleiden hatte ihm den Vortrag zuletzt sehr erschwert.[5]) Moriz v. Schwind, der »Virtuos im Reisen«, der Mörike wieder mit einem Besuche erfreute, beglückwünschte ihn zu diesem Entschluß und meinte in seiner derben, gutmütig polternden Weise: »Von Herzen gratuliere ich zu Ihrem *otio cum honore;* der Teufel soll den dummen Mädeln Verse machen

---

[1]) *Fischer-Krauß*, Mörikes Briefe II, 295.
[2]) Ebenda II, 301.
[3]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 205.
[4]) *Krauß*, Mörikes Werke I, 241.
[5]) *Mayne* S. 349.

lehren!« [1]) Mörikes Enthebung vom Amte geschah in den ehrenvollsten Ausdrücken und unter Belassung des vollen Gehaltes als Gnadenpension. [2]) Am 20. November 1866 erteilte er seine letzte Unterrichtsstunde am Katharinenstift. An demselben Tage wurde er »wegen seiner leidenden Gesundheit unter gnädigster Anerkennung seiner ausgezeichneten Dienste in Gnaden in Ruhestand versetzt und ihm bei diesem Anlaß mit Rücksicht auf seine Verdienste als deutscher Dichter die bisher von ihm als Lehrer des Katharinenstifts bezogene jährliche Besoldung von 350 Gulden auch fernerhin als ein aus der Oberhofkasse Sr. Majestät zu bezahlende Gnadenpension bewilligt.« [3]) »So unbedeutend die Geschäftslast an sich war«, schreibt Mörike an Hartlaub am 24. Dezember 1866, »so fühlte ich doch recht, wieviel Nachteiliges und Störendes damit für mich hinweggefallen ist. Bei den Verhandlungen über mein Vorhaben hat sich der gute Wolff als wahrer Freund gezeigt; nächst ihm verdanke ich am meisten der Gunst des Konsistorialrats M..., der das besondere Vertrauen der Königin besitzt.« [4]) Beim Jahresrückblick, 12. September 1867, gedachte Rektor Wolff des geschiedenen Kollegen mit den herzlichsten Worten. Er sagte: »Noch steht auf den ersten Stundenplänen, die wir für dieses Jahr ausgeteilt hatten, bei dem Fach der deutschen Literatur der Name: Eduard Mörike. Was der teure Freund vor einigen Jahren unsrem scheidenden Weigelin nachgerufen hat:

---

[1]) Briefwechsel zwischen Moriz v. Schwind und Ed. Mörike von *J. Baechtold* (Leipzig, 1890), S. 20 ff.

[2]) »Auf Ruhegehalt, sagt *Wolff* a. a. O. S. 167, haben weder Lehrer noch Lehrerinnen gesetzlichen Anspruch. Doch sind seit dem ersten Beginn wohl alle Lehrer und Lehrerinnen, welche ohne ihre Schuld überzählig oder durch Krankheit und Alter dienstunfähig wurden, entweder mit einer Aversalsumme oder mit einem jährlichen Gnadengehalt bedacht worden, der auf die Anstaltskasse oder noch öfter auf die Königliche Oberhofkasse angewiesen wurde.«

[3]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 209.

[4]) *Fischer-Krauß* II, S. 307.

Siehe, die Zeit kommt auch, da wir weggehn nacheinander;
Ungern jeder fürwahr! —

ist schneller eingetroffen, als er selbst und wir damals befürchtet haben. Mit dem frühen Anfang des vorigen Winters, als die rauhen Witterungswechsel begannen, erklärte er mir, daß seine Gesundheit, die gerade gegen solche Wechsel äußerst empfindlich ist, nach so vielen leidigen Erfahrungen früherer Jahre es ihm zur Gewissenssache mache, seine ihm immer lieber gewordene Stellung unter uns aufzugeben. Wir haben in seinem Nachfolger einen Ersatz, so trefflich wir ihn uns immer wünschen konnten. Aber ein eigener Glücksstern war es doch, daß unsere Anstalt fünfzehn Jahre lang als Lehrer deutscher Literatur einen Mann besessen hat, dessen dichterischer Name jetzt schon in ganz Deutschland Tausende von begeisterten Verehrern zählt, und der auch in der Zukunft an Ruhm und Liebe nur gewinnen kann. Denn wahr bleibt es ja doch, was jener erhabenste griechische Sänger, der Verherrlicher siegreicher Wettkämpfe, als seinen Spruch für alle Zeiten ausgesprochen hat:

Lange lebt, was schön gesagt ist.

Wir ergreifen diese Worte als freudige Vorbedeutung für den langen Nachruhm dessen, den wir im vollsten Sinne des Worts den Unsrigen nennen durften; den Unsrigen, nicht nur durch das Wohlwollen, womit er uns allen zugetan war, und durch die Freude, die er an seinen Schülerinnen hier hatte, deren viele in ihren Gedenkbüchern Zeilen von seiner Hand zur köstlichen Erinnerung besitzen; sondern insbesondere auch noch darum, weil einer ganzen Reihe schöner Dichtungen, die in der jüngst erschienenen neuesten Auflage seiner Gedichte veröffentlicht worden sind, Beziehungen auf unsere Anstalt zu Grunde liegen, welche unser Verhältnis zu dem Dichter in den Augen der Mit- und Nachwelt im Geiste lebendig forterhalten werden, wenn es sich auch in der Wirklichkeit zu unsrem Schmerze lösen mußte.« [1]

---

[1]) *Wolff* a. a. O. S. 117 ff.

Mörikes Schülerinnen waren in Trauer von ihm geschieden und hörten nicht auf, seinen Abgang zu beklagen und seine Lehrtätigkeit zu rühmen, die sie so erquickend und erfrischend an ihren Herzen erfahren hatten.[1]) Nur ungern ließ man den bedeutenden Mann ziehen. Wieder, wie schon im Jahre 1864, unterhandelte der Kultusminister mit Mörike wegen Übernahme einiger Lektionen an der polytechnischen Hochschule, aber dieser lehnte ebenso dankbar wie dringend ab.[2]) Er fühlte sich zu alt und zu müde, um noch eine neue Tätigkeit zu beginnen.[3]) Es litt ihn nicht mehr im öffentlichen Leben, er hatte abgeschlossen und kannte nur noch den einen Wunsch: »Laß, o Welt, o laß mich sein!«[4])

IV.

Rasch näherte sich Mörikes Leben jetzt dem Ende. Nach seiner Pensionierung gelang es ihm nirgends wieder recht festen Fuß zu fassen.[5]) Er sehnte sich nach einem Landaufenthalt. Im Frühjahr 1867 siedelte er nach dem stillen Schillerstädtchen Lorch über. Um die rechte Erziehung der beiden Töchter, die in Stuttgart vorerst zurückblieben, um das Katharinenstift zu besuchen, war er in Sorge. Oft schickte er eine Mahnung an die Kinder und bat Clara, streng darauf zu sehen, daß sie die »rotgeschriebenen Notabene am Spiegel ihres Zimmers jeden Tag ohne Ausnahme befolgen.«[6]) Zuweilen kam der treue Wolff herüber, derselbe starb aber bereits 1869. Scherzend schrieb Mörike von Lorch am 13. August 1867 an Wolff,

---

[1]) *Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 209.

[2]) *Maync* S. 350.

[3]) *Krauß*, Mörikes Werke I, 242.

[4]) *Maync* S. 350.

[5]) Von Paul Konewka, den Mörike hochschätzte, haben wir einen Schattenriß, wie der »Herr Professor« mit geschultertem Regenschirm, den hohen Hut auf dem Kopfe, seinen Ausgang macht (*Fischer*, Mörikes Leben und Werke, S. 214).

[6]) Ebenda S. 213.

er könne hier vielleicht wieder ein Lehramt erhalten; denn man sage, er sei ein Präzeptor aus Stuttgart und komme an die Stelle eines unbeliebten (deutschen) Schullehrers.[1]) Im Februar 1870 zog er mit den Seinen nach Nürtingen, dort verkehrte er u. a. mit dem Rektor der Lateinschule, Köstlin. Von 1871 an lebte er wieder in Stuttgart. Als es zum Sterben ging, ließ er sich von Clärchen, seiner Schwester, seine Gedichte reichen und bezeugen, daß nichts Frivoles darin sei. In der Reinheit des Herzens wie der Kunst hatte er stets das Paladium seines Lebens erblickt. Am 4. Juni 1875 entschlief er, nachdem ihm die Schwester, sein »Haustrost«, wie er sie nannte, das alte liebe Holz-Kruzifix gereicht, das ihm einst der Bruder geschenkt hatte. Der redegewandte Friedrich Th. Vischer rief ihm den letzten Scheidegruß ins Grab nach. Stuttgart, das deutsche Volk wußte kaum, was es verloren hatte. Der Dichter hatte in gewollter Verborgenheit gelebt, und heimlich stahl er sich aus der Welt: »wie ein stiller Berggeist aus einer Gegend wegzieht, ohne daß man es weiß,« meinte Gottfried Keller; »wie wenn ein schöner Junitag dahin wäre.«[2]) Mörike ist nicht populär geworden, wird es im weiteren Sinne niemals werden. Dazu ist er zu tief und zu fein. Tiefer ins Volk ist er besonders gedrungen auf den Schwingen der Musik eines Schumann, Rob. Franz, eines Brahms und Hugo Wolff. Kenner werden sich noch lange am »Maler Nolten« erfreuen, von den Erzählungen wird wenigstens der »Mozart« nicht vergessen werden, die Gedichte aber werden bleiben, solange es eine deutsche Lyrik gibt.«[3]) Noch fehlt viel, daß Mörikes große Künstlereigenschaften: innere Klarheit und Reinheit, Frische, Fülle, Tiefe, Innigkeit und künstlerische Wahrhaftigkeit allgemeiner erkannt und anerkannt, daß seine Dichtungen

---

[1]) *Fischer-Krauß* II, 324. — Deutsche Dichtung von *Baechtold*, X, 100.

[2]) *Mayne* S. 353.

[3]) Ebenda 375.

und Briefe unsern Gebildeten Lebenstrost und Lebenslabsal werden.« [1])

Und was ist Mörike der Schule? In unseren gangbaren Lesebüchern, in denen sich auch Gedichte oft »wie eine ewige Krankheit forterben,« findet man Mörike kaum vertreten, »und doch ist es das Lesebuch, aus dem der bei weitem größte Teil unsers Volkes seine poetische Nahrung und die Kenntnis seiner Dichter schöpft. Was nicht »in der Klasse« gelesen wird, bleibt vielen Schülern und Schülerinnen der Volksschule zeitlebens unbekannt. »Es kann nicht stark genug betont werden,« sagt Theodor Storm, »daß Mörikes Gedichte in keiner Bibliothek fehlen dürften, in der unsere poetische Literatur, wenn auch nur andeutungsweise vertreten ist«. [2]) In annähernd gleichem Umfang sollten sie auch in unseren Lesebüchern für niedere und höhere Schulen und in den bez. Erläuterungsschriften für Lehrer vorhanden sein. »Aber wie viele gibt es, die Gedichte von Mörike enthalten!« [3]) In dem bekannten und mit Recht gerühmten Deutschen Lesebuche von Wackernagel, in dem Deutschen Lesebuch für höhere Töchterschulen von Wirth, I.—VI. Teil (1883), in Hessels Deutschem Lesebuch für höhere Mädchenschulen, I—IV (1900), im Deutschen Lesebuch für Mädchenschulen von Ernst und Tews, Bd. IV (1893) u. a. sucht man sie vergeblich, desgleichen in den trefflichen Erläuterungen deutscher Dichtungen von Gude, Dietlein, Polack, [4]) Eberhard, Lom-

---

[1]) *Fischer*, Mörikes künstlerisches Schaffen usw., S. 197.

[2]) *J. Löwenberg*, Vom goldnen Überfluß. Eine Auswahl aus neuern deutschen Dichtern für Schule und Haus (Leipzig, R. Voigtländer), S. 3 ff. — [3]) Ebenda S. 5.

[4]) Bd. III von Aus deutschen Lesebüchern, 6. Aufl. (1904) erläutert drei Mörikesche Gedichte: Im Frühling. In der Frühe. Denk' es, o Seele. — Auch *Linke*, Poesiestunden, und *Linde*, Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung (1905), berücksichtigen den Dichter. — Im Laufe des Jahres sollen in den *Schaffenstein*schen Volksbüchern für die Jugend Mörikes Gedichte, soweit sie dem Verständnis der Jugend erreichbar sind, und das Stuttgarter Hutzelmännlein erscheinen (Jugendschriften-Warte 1906, S. 10).

berg[1]) u.a. In Kehr und Kriebitzsch: Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten, I—IV (4. Aufl. 1883) hingegen finden wir Mörike bereits durch das Gedicht vertreten: Die schöne Buche, und Kriebitzsch bringt in seinem Werke: Zum Lesebuch (I—IV) im 4. Heft (1884) Erläuterungen zum alten Turmhahn. Der literaturkundige A. Steger gibt in seinen Vierundreißig Lebensbildern aus der deutschen Literatur (2. Aufl. 1897, Halle, Schroedel) ein ansprechendes Lebensbild Mörikes und zwei Proben seiner religiösen Dichtungen: Gebet und Zum neuen Jahre. Beide Gedichte enthält auch die Neubearbeitung des Scharlach-Hauptschen Lesebuchs für Bürger- und Volksschulen von Steger und Wohlrabe, I—III (1894), Oberstufe. Die Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen von Echtermeyer, 34. Aufl. von A. Rausch (Halle, Waisenhaus, 1903) hat elf Gedichte Mörikes: An den Schlaf. Auf das Grab von Schillers Mutter. Denk' es, o Seele. Die schöne Buche. Die traurige Krönung. Im Frühling. In der Frühe. Kantate bei Enthüllung der Statue Schillers. Mein Fluß. Schön-Rohtraut. Waldplage. Die schon genannte Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus von Löwenberg: Vom goldnen Überfluß enthält neun Gedichte Mörikes: Er ist's. Die traurige Krönung. Elfenlied. Der Feuerreiter. Auf das Grab von Schillers Mutter. Denk' es, o Seele. Zum neuen Jahr. Der Zauberleuchtturm. Um Mitternacht. Auch die neue Auflage des Hamburger Lesebuchs berücksichtigt den Dichter.[2]) Der verdiente Mörike-Forscher K. Fischer hat

---

[1]) *Lomberg* berücksichtigt in dem in den nächsten Wochen auszugebenden VI. Bande seiner Präparationen Mörike wie andere neue deutsche Dichter in gebührender Weise. Die in diesem Bande erläuterten Gedichte selbst erscheinen gleichzeitig als Ergänzungsheft zu jedem Lesebuche. (D. Red.)

[2]) In *C. Busse:* Neuere deutsche Lyrik, 1. Aufl. (1895) ist Mörike durch elf Gedichte vertreten (S. 94—99), im Hausbuch der deutschen Lyrik, gesammelt von *Arenarius* (2. Aufl. 1903) durch zwanzig Gedichte.

in der Beilage zum Programm des königlichen Gymnasiums zu Wiesbaden 1901: »Ed. Mörike. Seine Stellung in der Literaturgeschichte und im deutschen Unterricht« sehr beachtenswerte Vorschläge gemacht, wie Mörike in Zukunft unserer Jugend auf höheren Schulen näher gebracht werden kann, damit sie daraus den Gewinn ziehe, der im Interesse der heutigen nationalen Erziehung gefordert werden muß. »Diesem innigsten und treuesten Freunde der Kinder und der Jugend« gebührt wohl »eine andere Stellung im deutschen Unterricht, als ihm seither eingeräumt worden ist« (S. 57). Die Erörterung dieser Frage liegt außerhalb des Rahmens unserer Studie, die sich hier mit Andeutungen begnügen muß. Wenn die vorliegende Arbeit manchen Leser veranlaßt, Mörikes nähere Bekanntschaft zu machen [1]) und Lesebuchherausgeber nötigt, unserm Dichter einen Platz in ihren Sammlungen zu verstatten, so hat sie ihren bescheidenen Zweck erreicht.

---

[1]) Als Hilfsmittel sind Ed. Mörikes Sämtliche Werke, herausgegeben von *Krauß*, Leipzig, Hesse (zwei Leinwandbände: 5 M) sehr zu empfehlen; desgl. die genannten Biographien von *Mayne* und *Fischer*.



Die musikalische Form unserer Choräle.

Als Vortrag
gehalten auf der 4. Hauptversammlung des Kantoren-
und Organistenvereins der Kreishauptmannschaften
Chemnitz und Zwickau
am 18. April 1906 in Plauen i. V.,

von

Richard Noatzsch,
Seminaroberlehrer in Annaberg.

Pädagogisches Magazin, Heft 289.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Jedes Kunstwerk offenbart sich in doppelter Weise, einmal nach seiner Form und dann nach seinem Inhalte. Für die Form gelten in allen Zweigen der Kunstausübung bestimmte Regeln, die sich nach und nach entwickelt, und die mit der Zeit allgemeine Geltung erhalten haben. Für den künstlerischen Inhalt einer vollendet schönen Form lassen sich solche allgemein gültige Gesetze ohne weiteres nicht aufstellen. In der Form, dem Gerippe des darzustellenden Kunstwerkes, ist der Künstler, obwohl der Meister auch diese zerbrechen kann, bis zu einer bestimmten Grenze gebunden, in Bezug auf den geistigen Gehalt seines Werkes werden ihm nur wenige Fesseln auferlegt, so daß er seine Individualität völlig in ihm ausleben kann. Was Anspruch auf die Bezeichnung »Kunstwerk« machen will, muß in irgend eine künstlerische Form gekleidet sein. In der Architektur, der Bildhauerei und der Malerei steht diese Form sichtbar vor aller Augen und fordert so auch den Laien direkt zur Beurteilung heraus. Musik und Poesie aber, die nur mit Ton und Wort zu rechnen haben, können dem Hörer ihre Formen nicht so unmittelbar vorstellen, wie jene, da die Beurteilung derselben nicht durch den Gesichtssinn, sondern für den Hörer nur durch das Gehör erfolgen kann. Nun ist aber für die sprechenden Künste die Be-

[1]) Die geschichtlichen Ausführungen sind zum Teil dem Werke »Geschichte der Musik« von *H. A. Köstlin* entnommen.

urteilung ihrer Formen von demselben Werte, wie für die bildenden. Die Kenntnis derselben ist sowohl für die allgemeine musikalische Bildung, wie für die Allgemeinbildung des Menschen unumgängig notwendig. Unsere gegenwärtige Erziehung wird den Ansprüchen, die man nach dieser Richtung hin stellen muß, nicht zu einem Bruchteile gerecht. Jetzt ist die Kenntnis der musikalischen Formenlehre, mit der sich fast ausschließlich die Konservatorien beschäftigen, hauptsächlich Spezialeigentum der Fachmusiker, und da auch wieder zum großen Teile nur der schaffenden. Andere höhere Lehranstalten, wie Gymnasien, Seminare usw., die ihren Schülern doch vor allen Dingen eine umfassende Allgemeinbildung zu bieten suchen, beschäftigen sich mit diesen Fragen entweder gar nicht, oder nur ganz wenig und in diesem Falle gewöhnlich nur einseitig. Und doch ist die Kenntnis der musikalischen Formen für das Verständnis musikalischer Kunstwerke durchaus notwendig, denn nur mit ihrer Hilfe kann sich der Hörer ein selbständiges Urteil über den Wert des gehörten Musikstückes bilden, kann sich also aus sich heraus einen wahren Kunstgenuß verschaffen. Ohne die Kenntnis dieser Formen wird sich das Urteil der Masse nur auf die beiden Seiten des »Gutklingens« und des »Wenigergutklingens« beschränken, wobei noch zu bedenken ist, daß nicht immer das ein musikalisches Kunstwerk sein muß, was in Bezug auf guten Klang dem Publikum die weitgehendsten Konzessionen macht. Jugendkonzerte, Volkskonzerte und wie die Veranstaltungen alle heißen mögen, die das Verständnis für das musikalische Kunstwerk heutzutage ins Volk bringen wollen, sie alle schweben mit ihren Erfolgen in der Luft, wenn man die Hörer nicht systematisch in den Bau der vorzuführenden Werke einführt.

Eine Sammlung und zugleich die geschichtliche Entwicklung einer bestimmten, wenn auch kleinen musikalischen Form sind unsere Choralbücher. Die in denselben dargestellte Form ist der »Choral«.

Dieses Wort hat gegenwärtig eine außerordentlich umfassende Bedeutung. *Cantus choralis* wurde der beim christlichen Gottesdienste ältester Zeit übliche Chorgesang genannt. In der katholischen Kirche besteht er aus dem aus den ersten Jahrhunderten stammenden Gregorianischen Gesange. Dieser gliedert sich in den *Concentus*, den Chorgesang, und in den bloß rezitierenden *Accentus*, dessen einförmiger Melodie sich die katholischen Priester beim Verlesen biblischer Textworte, Gebete usw. bedienen, und welche je nach Beschaffenheit der Textinterpunktion an den entsprechenden Stellen entweder steigt oder fällt. In den Seccorezitativen der klassischen Opern finden sich noch Überreste und Anklänge in großer Auswahl in diesen *Accentus ecclesiastici*. Die Grundlagen dieses *Accentus* und *Concentus* kann man mit Bestimmtheit bis in das Judentum vorchristlicher Zeit, ja bis in das Heidentum zurückverfolgen. Von den Juden übernahm die katholische Kirche die Halleluja- und Psalmengesänge, zu denen sich in der griechischen Kirche bald die von *Ambros* in die römische eingeführten Antiphoniengesänge zugesellten, deren eine Abart, der Gradualgesang, sich nur wenig später in der abendländischen Kirche entwickelte. Heidnischen Ursprungs sind die besonders von *Ambros* kultivierten Hymnengesänge.

Soweit ist der Choralgesang durchaus einstimmig, und dieser einstimmige, ältere liturgische Gesang wird in der katholischen Kirche Choral genannt. Eine ganze Anzahl von diesen altkirchlichen Gesängen finden sich in unsern Choralbüchern, man hat sie aber alle vierstimmig gesetzt. Nun beruht aber ihre Schönheit einzig und allein auf den Melodieschritten, die durch eine harmonische Unterlage nur gestört wird. Daß diese einstimmigen Gesänge wohl eine erhebende Wirkung auch jetzt noch auf den musikalisch geschulten Zuhörer wenigstens auszuüben vermögen, wird jeder bezeugen können, der dieselben in kunstgerechter Weise in einer großen katholischen Kirche, vielleicht in der Peterskirche zu Rom, hat vortragen hören.

Man verkennt die einfache Schönheit dieser Gesänge vollkommen, wenn man ihnen jede Beseelung abspricht, wenn man sich ihre Ausführung so denkt, wie etwa heute Kinder, marschierende Soldaten, kneipende Studenten zu singen pflegen, ohne persönliche musikalische Stimmung, nur den Tönen folgend, so daß Herz und Gemüt ohne Anteil bleiben. Vom Standpunkte unseres gegenwärtigen Musikempfindens aus würde man der diesen Gesängen fehlenden Dynamik auch noch den Mangel einer Schattierungsmöglichkeit der Melodie durch Harmonisierung beifügen. In diesem vermeintlichen Nachteile liegt aber gerade die Stärke und Schönheit dieser Gesänge, die nur verlieren können, wenn man sie harmonisiert.

Vor einigen Jahren machte sich im sächsischen Kirchenchorverbande das Bestreben bemerkbar, die im Choralbuche enthaltenen altkirchlichen Gesänge, namentlich die Psalmentöne, mehr als es jetzt geschieht, wieder in Gebrauch zu nehmen. Ich glaube nicht, daß diese Bestrebungen von Erfolg gekrönt sein werden, denn für das Empfinden der Schönheiten dieser Gesänge fehlen dem Publikum in unserer Zeit, in der nicht mehr ausschließlich die Melodie, sondern das Kolorit, die Farbe, den Vorzug hat, alle Vorbedingungen. Die in Frage stehenden Gesänge dürften gegenwärtig zum großen Teile nur noch geschichtliches Interesse haben. Von solchen altkirchlichen Gesängen weisen die Choralbücher folgende auf:

Gelobet sei der Herr — (Melodie des 7. Psalmtons).
Gott sei uns gnädig — (Melodie des *Magnificat*, des 9. Psalmtons).
Herr Gott, dich loben wir — (Das *Te Deum laudamus* aus dem Antiphonar).
Komm, Schöpfer, heilger Geist — (Hymnus: *Veni creator spiritus* aus dem Antiphonar).
Komm, heiliger Geist, erfüll' die Herzen — (aus dem 8. Jahrhundert).
Kyrie, Gott Vater —

Meine Seele erhebet den Herrn — (Melodie des *Magnificat*, des 9. Psalmtons).

Tag des Zorns, o Tag voll Grauen — (*Dies irae, dies illa* —).

Verleih' uns Frieden — (Ambrosianische Hymne: *Veni redemptor gentium* aus dem Antiphonar).

Die Form dieser Gesänge richtet sich, wie schon vorhin erwähnt, ganz nach dem Wortlaute des Textes, bildet daher bei den entsprechenden Satzzeichen Hebungen und Senkungen, wie man z. B. an der Melodie des 9. Psalmtones nachweisen kann:



Die Wirkung dieser Lieder liegt in der Melodiefolge der Töne und in ihrer Einstimmigkeit.

In die Choralbücher sind aber auch eine ganze Anzahl altkirchlicher Gesänge aufgenommen worden, die man einer Umarbeitung unterzogen hat, die in vielen Fällen einen Zusammenhang mit den alten lateinisch-katholischen Originalen gar nicht mehr erkennen läßt (Ein' feste Burg —). Diese Gesänge, von denen viele zum eisernen Bestande unserer evangelischen Kirche gehören, haben bei der Umarbeitung mehr oder weniger ihren alten Charakter verloren und haben dabei eine musikalische Form erlangt, die den geistlichen und weltlichen Volksweisen der Reformationszeit angepaßt ist. Auf diese Lieder werden wir dann noch einmal hinzuweisen haben. Zu ihnen gehören:

Allein Gott in der Höh' — (Das *Et in terra pax* des Gloria paschalis. Sehr starke Umbildung.)

Christe du Lamm Gottes — (Aus Motiven des *Agnus Dei* zusammengesetzt).

Den die Hirten lobten — (*Quem pastores* —).

schen Liede ist nur noch ein Schritt, der im 13. Jahrhundert getan wurde.

Mit dieser von dem starren Priestergesange der katholischen Kirche ausgehenden Linie vereint sich schon längere Zeit vor der Reformation eine andere, die ihren Ausgangspunkt im Volksgesange hat. Das Bestehen eines solchen läßt sich in Deutschland urkundlich nachweisen bis zur Zeit des römischen Schriftstellers Tacitus, wenngleich dieser nationale Gesang noch zur Zeit Karls des Großen nach dessen Urteile der Schönheiten nicht gerade allzuviel aufzuweisen hatte. Der römische Kirchengesang blieb dem deutschen Volke aus verschiedenen Gründen etwas Fremdes, denn er stand als Gesang dem germanischen Volksgeiste zu entfernt und forderte für kunstgerechte Ausführung die Kenntnis der lateinischen Sprache. So wurde dieser Kirchengesang mehr und mehr ausschließlich Sache der Priester und der von seiten der Kirche geschulten Sänger. (Singschulen.)

Da in Gallien und in den Nachbarstaaten die lateinische Sprache heimisch war, hielt sich dort der Gemeindegesang noch ziemlich lange. Noch um das Jahr 609 (Venantius Fortunatus) sang die Gemeinde abwechselnd mit dem Priester die Psalmen. Von da an wird ihre Beteiligung an der Liturgie aber immer geringer. Karl der Große mußte schon den Wunsch aussprechen, daß sie wenigstens das Gloria und das Sanktus mitsänge. Im 9. Jahrhundert entzog man ihr das Halleluja, wahrscheinlich wegen der entstehenden Schwierigkeiten beim Gesange der Jubili, und im 10. Jahrhundert war der Gesang der Gemeinde auf kurze Responsorien zusammengeschrumpft. Sie sang nur noch das *Et cum spiritu*, das *Deo gratias* und das *Benedicamus.*

Die angeborne Liebe zum Gesange und der musikalische Betätigungstrieb des Volkes suchte nun aber aus dieser Sackgasse, in die man geraten war, einen Ausweg, den man dort fand, wo nicht die Gesetze der Liturgie hindernd im Wege standen, nämlich bei den Prozessionen.

Bei denselben sprach von altersher der führende Priester die Worte der Litanei vor. Die Litaneien gehören zu den ältesten Gebeten der christlichen Kirche und waren schon zur Zeit des griechischen Kirchenvaters Basilius des Großen († 379) und des heiligen Ambrosius von Mailand († 397), mit Sicherheit aber schon unter Mamercus von Vienne (Mitte des 5. Jahrhunderts) im Gebrauch. Gregor der Große ordnete im Jahre 590 infolge einer Pest eine siebenförmige Litanei an, bei der 7 verschiedene Züge (Geistliche, Männer, Mönche, Nonnen, Ehefrauen, Witwen, Arme und Kinder) von je einer Kirche auszogen. Im Mittelalter brachte man die Litanei in enge Beziehung zum Heiligendienste und zur Marienverehrung. Luther reinigte und verdeutschte dieses Gebet, und nun wurde es als »deutsche Litanei« in alle lutherischen Kirchenordnungen aufgenommen. In früherer Zeit wurde sie bei uns viel häufiger gesungen, namentlich an den Sonntagen, wo keine Abendmahlsfeier stattfand an Stelle des allgemeinen Kirchengebets; sie galt damals mehr als das allgemeine Gebet der Christenheit. Der Pietismus verdrängte die Litanei, da ihm diese als ein formuliertes Gebet nicht zusagte, und auch heute haben wir sie nur noch an Buß- und Bettagen in Gebrauch. Dem ursprünglichen Alter nach gehört unsere Litanei zu den ehrwürdigsten Gesängen des Choralbuchs. Dadurch, daß sich die ganze Gemeinde die Bitten des Geistlichen bestätigend an diesem Gebete beteiligt und dadurch, daß die Litanei ein tiefempfundenes Handeln der Gemeinde mit Gott darstellt, bekommt sie gewissermaßen dramatisches Gepräge. Der kurze Gesang des Kyrie eleison erschien zunächst als ein Refrain der vom Priester zusammengefaßten Gruppen von Bitten. Derselbe aber wurde schon zeitig dadurch erweitert, daß man ihm zuerst einige wenige Sangeszeilen voranstellte. Bereits im Jahre 973 sang das Volk am Rheine bei Prozessionen:

Christe ginado — Kyrie eleison,
Helfen uns alle heiligon — Kyrie eleison.

So entstand dadurch, daß die dem Kyrie vorgestellten Zeilen nach und nach vermehrt wurden, die Kyrleise, das volkstümliche Prozessionslied, das mit der Zeit Typus des geistlichen volkstümlichen Liedes wurde. Hier einigen sich nun beide Linien, die vom Priestergesang ausgehende Sequenz und die vom Volksgesange herkommende Kyrleise, und zwar ist der Einfluß der letzteren auf die erstere so stark, daß die Sequenz, obwohl ihre liturgische Herkunft ihr als Refrain das »Halleluja« zuweist, die Form der Leise mit dem aushaltenden »Kyrie eleison« annimmt. Die liedartige Umgestaltung der Kyrleise hat schon viel früher stattgefunden, als man gewöhnlich annimmt. Bereits um das Jahr 1000 stimmten die Schöffen in Aachen zur Christnacht im Münster die Leise an:

Nun sîs uns willekomen, Herro Christ,
Du unser aller Herro bist,
Nun sîs uns willekomen, lieber Herro,
Der du in den Kirchen stâst scono.
Kyrie eleison.

Eine bekannte Leise ist auch die bereits zu Gottfrieds von Straßburg Zeiten gesungene: »In Gottes nam so fahren wir —«, dessen Melodie in dem Chorale »Dies sind die heiligen zehn Gebot —« fortlebt. Eine Kopenhagener Handschrift aus dem Jahre 1370 gibt folgende auch heute noch bekannte Leise an:

Louet sîstu Jesu Christ
Dat du hute geboren bist
Van eyner maghet, dat is war
Des vrow sick al de himelsche schor.
Kyrieleis.

Also am Schlusse der geschichtlichen Entwicklung entsprechend »Kyrieleis«, nicht wie die Gesangbücher bei diesem Liede angeben »Halleluja«.

Im Gottesdienste fanden diese neuen Erzeugnisse volkstümlicher Kunst ihre Stellung zunächst außerhalb der Liturgie, bei Umgängen und Spielen, wie sie die Sitte der katholischen Kirche bei den Feiern der Hauptfeste ja noch heute gebräuchlich sind. Der mit dem Weihnachts-

feste verbundene Brauch des Kindelwiegens ruft eine Reihe zarter, duftiger Weihnachtslieder hervor, die nach Text und Weise echte Volkslieder sind, z. B. »Joseph, lieber Joseph mein —« und »In dulci jubilo —«. Mit dem Osterfeste war schon in frühen Zeiten der Brauch des Besuchs des in der Kirche aufgestellten Grabes Jesu, sowie eine Reihe von Oster- und Passionsspielen verbunden. Das Volk beteiligte sich daran durch Absingen des »Christ ist erstanden —«. Dieses Lied ist schon im 12. Jahrhundert im kirchlichen Gebrauche zu finden. Auch die durch die Reformation zur Bedeutung gekommene Melodie: »Es ist das Heil uns kommen her —« ist ursprünglich eine Osterweise. (Freu dich, du werte Christenheit —.) Himmelfahrt und Pfingstfest hatten ebenfalls ihre Lieder: »Christ fuhr gen Himmel —«, »Nun bitten wir den heilgen Geist —.«

In späteren Jahren fand das geistliche Volkslied auch eine Stellung in der Liturgie selbst und zwar zwischen den Vorlesungen der Epistel und des Evangeliums, an Stelle des der Gemeinde überlassenen Psalms. Auch nach dem Evangelium wurde noch ein geistliches Volkslied eingefügt, wenn auf diese Vorlesung die Predigt folgte. Aber trotz der Konzessionen, welche die Kirche ihnen machte, blieben diese Gesänge Fremdlinge in der Liturgie der Messe; der allein zu Recht bestehende Kirchengesang war und blieb der gregorianische, der Choral.

Eine völlige Änderung tritt erst mit der Reformation ein. Da für sie der Gottesdienst ein Handeln der Gemeinde als eines Volkes von Priestern mit Gott ist, konnte der einzig richtige Gesang für denselben nur der Gemeindegesang in der Muttersprache sein. Deswegen kam als einzig mögliche musikalische Form dieses Gesanges nur die des Volksliedes in Betracht, das in allen Ständen, Bildungsgraden und Altersstufen Verständnis voraussetzen konnte. In der Kirche der Reformation wird das geistliche Volkslied somit ganz von selbst seinem Charakter entsprechend die offizielle Form des Kirchenliedes und

gewinnt damit selbständige Bedeutung für die Kirchenmusik.

Luther lag es daran, für die junge Kirche der Reformation frische Gesänge zu schaffen, die nicht an die Erstarrung des römischen Dogmas erinnerten. Er griff deswegen zum Volksliede und zu der damals in hoher Blüte stehenden Komposition mehrstimmiger, volkstümlicher Gesänge und nahm dieselben direkt in seinen Gottesdienst auf, indem er ihnen geistliche Texte unterlegte. Um die Erfindung neuer Weisen war es ihm dabei weniger zu tun; seine Arbeit bestand in der Hauptsache in musikalischer Hinsicht in Zustutzung, Abrundung und Stilisierung schon vorhandener Melodien für den Gemeindegesang. Eine große Auswahl von Melodien fand Luther ja in dem reichen Schatze des gregorianischen Gesanges und des geistlichen und weltlichen Volksliedes bereits vor. Liebevoll nahm er sich des Guten unter dem Alten mit einem Nachdrucke an, der seine eigenen Arbeiten auf dem Gebiete der Erfindung neuer Melodien völlig in den Hintergrund treten läßt. Von allen Choralmelodien, die man unserm großen Reformator als Originalkompositionen zuschreibt, gehören ihm mit Bestimmtheit nur an: »Vom Himmel hoch —« und »Ein' feste Burg —«. Auch die letztere hält der Kritik nicht stand, da sie, wie schon vorhin erwähnt, aus einer alten lateinischen Hymne zusammengefügt worden ist; allerdings ist die Umarbeitung so stark, daß man das Original kaum herausfinden kann. In seiner Neubearbeitung bleibt das alte Lutherlied, das Schutz- und Trutzlied der evangelischen Kirche, Luthers eigenstes Werk und der Typus des neuen Kirchenliedes, und es tut in dem Falle der Würde dieser Melodie keinen Eintrag, wenn man sich sagt, daß gerade die katholische Kirchenmusik das Material zu ihrem Aufbau liefern mußte.

Die Zahl der während Luthers Lebenszeit neu komponierten Choräle tritt gegen die Überarbeitungen und Umarbeitungen alter Stoffe völlig in den Hintergrund. Zu

den geistlichen Volksweisen, die damals Aufnahme in die Liturgie der evangelischen Kirche fanden, gehören in unsern Choralbüchern:

Christ fuhr gen Himmel — (Umbildung von: Christ ist erstanden —) 2teil.
Christ ist erstanden — (Altes Osterlied) 2teil.
Christ lag in Todesbanden — (Umbildung von: Christ ist erstanden —) 2teil.
Dies sind die heilgen zehn Gebot' — (Altes Kreuzfahrerlied aus dem 12. Jahrhundert: In Gottes Namen fahren wir —).
Es ist das Heil — (Alte Osterweise: Freu dich, du werte Christenheit —) 3teil.
Gelobet sei du, Jesu Christ — (Altes Weihnachtslied) Kyrleise.
In dich hab' ich gehoffet, Herr — (Umbildung von: Christ ist erstanden —) 2teil.
Komm, heiliger Geist, Herre Gott — (Vorreformatorisch) 2teil.
Nun bitten wir den heiligen Geist — (13. Jahrhundert) 2teil.
Nun singet und seid froh — (In dulci jubilo —) 2teil.
O Traurigkeit — (Altes Prozessionslied) 2teil.
Vater unser im Himmelreich — (1400 schon »gar bekannt«) 2teil.
Wir glauben all' (findet sich schon 1417) 2teil.

Folgende alte weltliche Volksweisen haben zur Zeit der Reformation und nach derselben Aufnahme unter die Choräle gefunden:

Ach, was soll ich Sünder machen — 2teil.
Auf meinen lieben Gott — 2teil.
Es wolle Gott uns gnädig sein — 3teil.
Herr Christ, der einig Gottes Sohn — (Ich hört' ein Fräulein klagen —) 3teil.
Herzlich tut mich verlangen — (Mein G'müt ist mir verwirret —) 3teil.

Hilf Gott, daß mir's gelinge — 3 teil.
Ich dank dir, lieber Herre — (Entlaubet ist der Walde —) 3 teil.
Ich hab' mein' Sach' Gott heimgestellt — (Ich weiß ein Blümlein hübsch und fein —) 2 teil.
O Jesu, der du meine Seele — 3 teil.
Kommt her zu mir, spricht Gottes Sohn — (der alte »Lindenschmittston« der Meistersänger, nach welchem unzählige geistliche und weltliche Lieder gesungen wurden) 2 teil.
Nun sich der Tag geendet hat — 2 teil.
O Welt, ich muß dich lassen — (Innsbruck, ich muß dich lassen —) 2 teil.
Von Gott will ich nicht lassen — (Jägerlied: Einmal tät ich spazieren —) 3 teil.
Warum betrübst du dich mein Herz — (fälschlicherweise Hans Sachs zugeschrieben: Fröhlich bin ich aus Herzensgrund —) 2 teil.
Was mein Gott will, gescheh' allzeit — (französisches Liebeslied: *Il me souffit de tous mes maux* —) 3 teil.

Hierher gehören auch die schon vorhin angeführten zur Choralform umgearbeiteten Gesänge aus altkatholischer Zeit. Interessant ist es zu verfolgen, wie stark solche Umarbeitungen alter Gesänge überhaupt sind. Als Beispiel kann man dafür den Choral: »Christ ist erstanden —« anführen, dessen Melodie zur Melodiebildung der Choräle: Christ fuhr gen Himmel —, Christ lag in Todesbanden —, und: In dich hab' ich gehoffet Herr — benutzt worden ist. Während man aus den ersten beiden Nachbildungen die Originalmelodie ganz gut herauslesen kann, ist sie bei der dritten kaum noch erkennbar.

Von Choraloriginalkompositionen aus der Reformationszeit weisen die Choralbücher auf:

Ach Gott, vom Himmel — (Erfurter Enchiridion) 3 teil.
An Wasserflüssen Babylon — (Straßburger Kirchenamt) 3 teil.

Aus tiefer Not — (Walthers Choralbuch) 3teil.
Gib unserm Fürsten — (Walters Choralbuch) 2teil.
Herr, wie du willst — (Straßb. Kirchenamt) 3teil.
Ich ruf' zu dir, Herr Jesu Christ — (Klug) 3teil.
Lobt Gott, ihr Christen — (Hermann. Nach einer weltlichen Volksweise. Starke Umbildung) 2teil.
Mit Fried' und Freud' — (Walthers Gesangbuch) 2teil.
Nun freut euch, lieben Christeng'mein — (Luthers Gesangbuch 1531) 3teil.
Nun laßt uns den Leib begraben — (G. Rhaw) 2teil.
Nun lob, mein Seel', den Herren — (Kugelmann) 3teil.
O Herre Gott, dein göttlich Wort — (Köphl) 3teil.
Vom Himmel hoch — (Luther) 2teil.
Ein' feste Burg — (Luther?) 3teil.
Wo Gott zum Haus — (Köphl) 2teil.

So haben wir also in der Kirche der Reformation und folglich heute noch in den Choralbüchern eine Sammlung antiker und moderner Melodien. Die antike Melodie ist nur durch ihr Verhältnis zum Texte zu verstehen, die moderne dagegen ist ein rein musikalisches nur durch das Gestaltungsgesetz der Musik bedingtes Gebilde. Ihre Form ist Bewegung, die sich wieder in Symmetrie und Periodik charakterisiert. Die antike Melodie, je charakteristischer sie gebildet ist, widerstrebt einem harmonischen Zwange, welcher der Feinheit ihrer Zeichnung und Linienführung Eintrag tut. Dagegen fordert die moderne Melodie mit allem Nachdrucke eine harmonische Grundlage, weil diese erst die Beziehung ihrer einzelnen Töne zum Grundtone ins rechte Licht stellt, ihre Eigentümlichkeit also erst erschöpfend hervorhebt. Die moderne Melodie wird mehr und mehr ganz unabhängig vom Inhalte des Textes, sie ist gleichsam nur noch ein Gefäß, das Silben und Reime aufzunehmen hat.

Erinnert sei hier an die feststehenden Weisen und Töne der Meistersinger, die in ihrer Anlage für das Kirchenlied geradezu vorbildlich geworden sind. Die

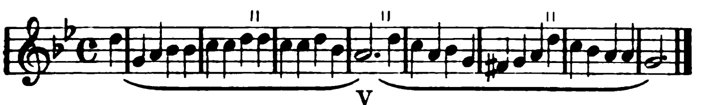
Form des Gedichts wird maßgebend für die musikalische Form der Melodie. Die den Volksliedtexten in der Form nachgebildeten Kirchenlieder zerfallen in Strophen oder Gesätze, diese in Verszeilen, die sich wiederum in betonte und unbetonte Silben, also in Hebungen und Senkungen gliedern. In diesem Baue herrscht das Gesetz der Dreiteiligkeit vor, wie es häufig bei den sechs- und achtzeiligen Strophen in die Erscheinung tritt. Dort, wo mehr oder weniger Zeilen vorhanden sind, geht die Form entweder in die zweigliederige zurück, wie bei den vierzeiligen Strophen, oder der dreigliederige Bau wird durch die Melodie gewahrt, die dann entweder entsprechende Wiederholungen des Textes oder Einschiebungen im Texte fordert. Die Dreiteiligkeit des Gedichts fordert auch in musikalischer Beziehung zwei gleiche Teile und einen ungleichen dritten, die man beim Gedicht als die zwei Stollen (Aufgesang) und den Abgesang bezeichnet. Als Nachweis diene der Choral: »Herzlich tut mich verlangen —«, d. i. das alte: »Mein G'müt ist mir verwirret —«.



Die dreiteilige Choralform ist nicht zu verwechseln mit der Form, die wir heute als dreiteilige Liedform bezeichnen, die wir in unsern neuern Volksliedern finden und die eine Gleichheit des dritten und ersten Teils, aber eine Verschiedenheit des zweiten erfordert. Man könnte sich allerdings durch die Form einiger Choräle zu der Ansicht bestimmen lassen, als ob in ihnen schon die neue dreiteilige Form andeutungsweise gegeben sei. Ich

erinnere hier an den Choral: »Was mein Gott will —«.[1]) Änliche Andeutungen kann man auch in »Seelenbräutigam«, »Lobe den Herren —« u. i. a. finden; doch diese Erscheinungen sind nur Zufälligkeiten, nicht aber die Zeichen einer neuen selbständigen Form.

Die durch einen kürzeren Text bedingte zweiteilige Form der Choralmelodien ist nach dem Schema der achttaktigen Periode gebaut, die bekanntlich eine Zäsur in der Mitte verlangt. Als Nachweis diene der Choral: »Nun sich der Tag geendet —« (Volkslied).



Diese beiden Formen, die dreiteilige und die zweiteilige, sind die Grundformen aller unserer neueren Choräle. Für die Bildung der Melodie hat man hier noch einen Punkt zu berücksichtigen. Es ist eine eigentümliche Erscheinung an den Dichtungen der Volkslieder, also auch der Choräle, im Gegensatze zu den Kunstliedern, daß jede Zeile in den allermeisten Fällen einen Sinn abschließt, ganz von selbst also dort ein Absetzen verlangt. Wo dies nicht der Fall, ja wo ein Einschnitt sogar höchst widersinnig ist, wird er kraft des eingefleischten Formensinns des Volkes doch gemacht. Diese Zäsuren, welche die Form in vielen Fällen geradezu zerreißen und zerpflücken, werden bei den Chorälen der Choralbücher noch durch die am Zeilenende stehenden Fermaten verstärkt. Diesen Störern des Choralgesangs, als die sie sich ja auch in noch anderer Beziehung erweisen, ist schon lange der Krieg erklärt worden. Zur Blütezeit des Chorals, von der Reformation an bis zur ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, kannte man die Fermaten im Gemeindegesange nicht, sie schlichen sich erst später ein. Man erweiterte die Lücken zwischen den

[1]) Man lasse das Wiederholungszeichen weg!

einzelnen Zeilen sogar noch mehr durch Einführung der Zeilenzwischenspiele, die wir ja zum Glück vor gar nicht allzulanger Zeit erst wieder los geworden sind. Sorgen wir nun aber auch dafür, daß die Ruhestörer, als welche sich die Fermaten auch in Bezug auf die musikalische Form erweisen, endlich wieder verschwinden. Vorgearbeitet ist ja in dieser Richtung durch treffliche Arbeiten von Riedel, Schnackenberg u. a. zur Genüge. Laßt uns auch hier endlich einmal Taten sehen!

Viel fruchtbarer in Bezug auf Hervorbringung neuer Melodien als das Zeitalter der Reformation war die nachreformatorische Zeit (bis 1650), die sich die Umgestaltungen, Bearbeitungen und selbständigen Erzeugnisse jener zum Vorbilde nahm. An der äußeren musikalischen Form ändert die nachreformatorische Zeit nichts, da sie sich ebenfalls die Meistergesänge und das deutsche Volkslied zum Vorbilde nahm. Und doch besteht schon ein wesentlicher Unterschied zwischen den Chorälen der Reformationszeit und diesen. Während die ersteren mit Ausnahme der Originalkompositionen Volksweisen sind, muß man die letzteren als volkstümliche Kunstweisen bezeichnen da sie das Produkt absichtlicher Hervorbringung sind, und da sie es auf Volkstümlichkeit anlegen. Zu den Chorälen der nachrefoımatorischen Zeit gehören viele der schönsten, die zu Lieblingen des Volks geworden sind. Wollte man die in den Choralbüchern enthaltenen Gesänge dieser Epoche nach ihrer musikalischen Form ordnen, so würde die Übersicht folgendermaßen ausfallen:

Zweiteilige Choräle:

Ach Gott und Herr.	Hosianna, Davids Sohn.
Christ, der du bist der helle Tag.	Ich dank dir schon.
Christus, der ist mein Leben.	Ich weiß, mein Gott, daß.
Der Tag ist hin.	Jesu Leiden, Pein und Tod.
Erschienen ist der herrlich Tag.	Jesu, meines Herzens Freud'.
Freuet euch, ihr Christen alle.	Lobet den Herren, alle.
Herr Gott, dich loben alle.	Nun danket all' und bringet Ehr'.
Herr Jesu Christ.	Nun laßt uns Gott, dem Herrn.
Heut' triumphieret Gottes Sohn.	Nun preiset alle.

O Jesu Christ, meines Lebens Licht.
O Ursprung des Lebens.
O wie selig seid ihr doch.
Schaffe in mir, Gott.
Wenn wir in höchsten Nöten.
Wir Christenleut'.

Dreiteilige Choräle:

Allein zu dir, Herr Jesu Christ.
Aus meines Herzens Grunde.
Durch Adams Fall ist ganz.
Ermuntre dich, mein schwacher Geist.
Freu dich sehr, o meine Seele.
Herr, ich habe mißgehandelt.
Herr Jesu Christ, du höchst. Gut.
Herzlich lieb hab' ich dich.
Jerusalem, du hochgebaute.
Jesu meine Freude.
Jesu meines Lebens Leben.
Jesus, meine Zuversicht.
Mach's mit mir Gott.
Nicht so traurig.
Nun danket alle Gott.
O Ewigkeit, du Donnerwort.
O Licht, geboren aus dem Licht.
Schmücke dich, o liebe Seele.
Sollt' ich meinem Gott nicht singen.
Valet will ich dir geben.
Wachet auf.
Wenn mein Stündlein.
Werde munter, mein Gemüte.
Wie schön leuchtet der Morgenstern.
Wir glauben all'.
Zion klagt mit Angst.

Unter den Chorälen dieser Epoche finden sich auch fünf von dem berühmten Niederländer Goudimel, der u. a. als Verfasser von französischen Hymnenmelodien bekannt ist. Zwei von diesen, nämlich: »Freu dich sehr, o meine Seele —« (nach Ps. 42 des Komponisten) und: »Herr, ich habe mißgehandelt —« (Umbildung von Ps. 77 des Komponisten) sind dreiteilig, »Herr Gott, dich loben alle wir —« und »Der Tag ist hin« sind zweiteilig. Eigentümliche Form zeigt die fünfte Melodie dieses Komponisten: »O Licht, geboren aus dem Licht —«, die zwar auch die dreiteilige Form aufweist, durch ihren verschiedenfachen Taktwechsel im dritten Teile aber ganz entschieden ihren französischen Ursprung verrät.

An der musikalischen Form der Choräle hat die Zeit nichts zu ändern vermocht, sie ist bis zur Gegenwart dieselbe geblieben. (Choräle von Anacker und Wermann.) Nur die Linienführung der Melodie und der damit zusammenhängende musikalische Charakter weisen mit den Jahren Veränderungen auf, die im allgemeinen eine Verweichlichung des reformatorischen Chorals bezeichnen.

Gegen Mitte des 17. Jahrhunderts wird an Stelle des Volksliedes und der volkstümlichen Meistersängerweise das Madrigal (von dem provencalischen *mandr* = Schäfer und *gal* = Laut, Lied abgeleitet) das Vorbild für die Kirchenweise. Mehr als auf Kraft kommt es jetzt auf Ebenmaß, Schönheit und Ausdruck der Tonfolgen an. Der Choral wird nach der Richtung des *bel canto* hin erweicht, er wird zur geistlichen Arie, zum kirchlichen Kunstlied. Er ist von jetzt an eigentlich nicht mehr Ausdruck der Menge, sondern er wird Träger persönlicher Andachtsstimmung, ist also nicht mehr in dem Maße Chorgebet der Gemeinde wie früher. Diese Arien-Choräle der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts entbehren mithin des ursprünglichen kirchlichen Stils, sie lassen den Vollklang und die Ausdrucksgewalt des Volksliedes vermissen, geben dafür aber Wärme des persönlichen Empfindens und des persönlichen Zeugnisses. Sie bilden den Übergang vom Gemeinde- zum Einzelgottesdienst, von der Kirchenmusik zur Hausmusik. Von diesen Arien-Chorälen weisen die Choralbücher folgende auf:

Zweiteilige Choräle:

Die Gnade unsers Herrn.
Die güldne Sonne.
Fahre fort.
Gott, den ich als Liebe kenne.
Macht hoch die Tür.
Meine Hoffnung steht auf Gott.
Mein Jesu, der du mich.
Mein Salomo.
O Gott, du frommer.
Sieh', hier bin ich, Ehrenkönig.
Unter Lilien jener Freude.
Warum sollt ich mich denn grämen.
Wenn ich ihn nur habe.
Wollt ihr wissen, was mein.
Zeug meinen Geist.

Dreiteilige Choräle:

Alle Menschen müssen sterben.
An einen Gott.
Auf, auf mein Herz.
Auf hinauf zu deiner Freude.
Der lieben Sonne Licht.
Dir, dir, Jehova.
Du Lebensbrot.
Eins ist not.
Erquicke mich, du Heil.
Es glänzet der Christen.
Es ist genug.
Es kostet viel ein Christ zu sein.
Gib dich zufrieden.
Gott des Himmels.
Herr und Ältester.
Ich bin ja Herr.
Ich will dich lieben.
Jesu hilf siegen.

Liebster Jesu.
Lobe den Herren.
Lobe den Herren, o meine Seele.
Mein Freund zerschmilzt.
Meinen Jesum laß ich nicht.
Mein Jesu, dem die Seraphinen.
Morgenglanz der Ewigkeit.
Nach einer Prüfung.
O daß ich tausend Zungen hätte.
O du Liebe meiner Liebe.
O Durchbrecher aller Bande.
Schwing dich auf zu deinem Gott.
So führst du doch recht selig.
Straf mich nicht in deinem Zorn.
Werde Licht du Stadt der Heiden.
Wer nur den lieben Gott läßt walten.
Wir glauben all'.
Wunderbarer König.

Der Übergang zwischen den Chorälen der nachreformatorischen Zeit und zwischen den Arien-Chorälen vollzog sich nach und nach, so daß wir bereits unter den ersteren eine Anzahl finden, die sich im Ausdrucke den Arien nähern, wie: »Sollt ich meinem Gott nicht singen —« und »Werde munter, mein Gemüte —«, und unter den letzteren wiederum solche, die sich in Bezug auf Melodieführung den Chorälen der reformatorischen und nachreformatorischen Zeit verwandt zeigen, wie: »Lobe den Herren —«.

Hier ist auch der Arbeiten Bachs auf diesem Gebiete zu gedenken, dessen Haupttätigkeit aber nicht in der Darstellung einiger weniger neuer Choräle, sondern in geistvollen, mustergültigen Bearbeitungen vorhandenen Materials besteht, die zu den schönsten Arbeiten dieses Großmeisters der Kirchenmusik gehören.

Ganz besonders fruchtbar in der Hervorbringung neuer Melodien war die Zeit des Pietismus, der ebenfalls volkstümlich abgetönte Arien von subjektivem Charakter bevorzugt. Er zeigt nicht nur eine Verweichlichung der Melodien, sondern auch der Texte.

Die dem Pietismus folgende Aufklärungsperiode vollendet den Zersetzungsprozeß, sie geht ausdrücklich darauf aus, wie Doles sagt, für das Kirchenlied »die leichte Faßlichkeit der Rhythmen, die simple und kräftige Harmonie und die herzschwelgende Melodie, die man oft und besonders in den neueren Opern antrifft« zu gewinnen. Justin Heinrich Knecht findet das Wesen des Chorals darin, daß er »der langsamste Gesang ist, der nur ge-

dacht werden kann«. Damit ist der vollste Gegensatz zum reformatorischen Kirchenliede hergestellt. Aus den Zeiten des Pietismus und der Aufklärungsperiode verzeichnen die Choralbücher folgende

zweiteilige Choräle:

Ach Jesu, meiner Seelen Freude.
Ach, mein Herr Jesu, dein Nahesein.
Ach wie flüchtig.
Alles ist an Gottes Segen.
An dir allein hab' ich gesündigt.
Auf, auf mein Herz, und du.
Auferstehn.
Die Himmel rühmen.
Fröhlich soll mein Herze springen.
Gott ist mein Lied.
Herzliebster Jesu.
Nur frisch hinein.
Ringe recht.
Sollt' es gleich bisweilen scheinen.
Triumph, Triumph.

Dreiteilige Choräle:

Die Tugend wird durchs Kreuz geübet.
Gott lebet noch.
Gott sorgt für mich.
Jesu, komm doch selbst zu mir.
Komm, o komm du Geist des Lebens.
O Gott, du frommer Gott.
Wer weiß wie nahe mir.
Wie wohl ist mir.
Wir glauben all.

Es gibt eine Anzahl Choräle in den Choralbüchern, bei denen man die Form ohne weiteres nicht erkennen kann. Zu diesen gehört: »Die Gnade unsers Herrn —«. Die eigentliche Melodie des Liedes ist hier sehr kurz; sie umfaßt nur 7 Takte zu den Worten: »Die Gnade unsers Herrn Jesu Christi sei mit uns allen, Amen!« Durch ungleichlange Wiederholungen im Texte (»Und die Liebe Gottes —«, »Und die Gemeinschaft des heiligen Geistes«) wird eine zweimalige Wiederholung der ersten Zeile, das erste Mal verkürzt, das zweite Mal verlängert, bedingt. Die nochmalige Wiederholung der Worte »mit euch allen« erklärt das Einschiebsel in der Melodie, das auf diese Textworte kommt. Ähnliche Kompositionen, die auf den ersten Blick scheinbar jede Form vermissen lassen, kommen unter den alten Volksliedern sehr oft vor. Auf eine andere Eigentümlichkeit alter Volksliedkompositionen weist die Form des Chorals: »Wollt ihr wissen, was mein Preis —«. Die Grundmelodie dieses sechszeiligen Chorals besteht aus Zeile 1, 3 und 5, von denen jede wiederholt wird. Dieser

Choral nimmt sich jene Volkslieder zum Vorbilde, die von einem Vorsänger und von einem Chore abwechselnd zeilenweise gesungen wurden, wie wir dies namentlich bei den alten Rätselliedern finden.

Was die Darstellung der Choräle in den Choralbüchern betrifft, so ist im allgemeinen der Brauch festgehalten, daß bei den dreiteiligen Liedern die beiden gleichen ersten Teile nur einmal gedruckt und mit einem Wiederholungszeichen versehen sind; ob diese Einrichtung immer zum Heile für die Organisten ist, mag dahingestellt bleiben. Es gibt aber in den Choralbüchern auch eine Anzahl Lieder, bei denen der zweite Teil ausgedruckt ist, was den schnellen Überblick über die Form erschwert. Solche Choräle sind:

Erquicke mich mit deinem Licht.
Gott sorgt für dich.
Ich bin ja, Herr, in deiner Macht.
Jerusalem, du hochgebaute Stadt.
Jesu, komm doch selbst zu mir.
Sollt es gleich bisweilen scheinen.
Wunderbarer König.

Die Darstellungsweise innerhalb der zwei- oder dreiteiligen Choralform kann eine doppelte sein, entweder sie ist rhythmisch oder sie ist plan. Die ursprüngliche Ausdrucksweise ist die erstere, die wir zur Reformationszeit noch überall finden. Sie hat ihre geschichtliche Begründung in der stark ausgeprägten rhythmischen Seite der altkirchlichen und weltlichen Gesänge der vorreformatorischen Zeit. Solange als sich während Luthers Wirken die Gemeinde noch gar nicht oder nur erst zaghaft am Choralgesange beteiligte, vielmehr die Ausführung desselben den von Luther allenthalben gegründeten und unterstützten Kantoreien überließ, hielt dieser frische, erhebende Gesang seine Herrschaft aufrecht. Als die Beteiligung der Menge am Gemeindegesang eine allgemeine wurde, als die Kantoreien also nicht mehr Führerinnen, sondern nur noch Unterstützerinnen desselben waren, schliffen sich die markanten Rhythmen ganz von selber ab und machten einem rhythmisch gleichmäßig dahinschreitenden Gesange Platz, welcher der Gemeinde angenehmer war, weil er

weniger Aufmerksamkeit und Anstrengung erforderte. So kam man allmählich zu der eintönigen planen Form, wie wir sie offiziell heute leider immer noch haben. Um die Gemeinde aus ihrer Ruhe ja nicht aufzustören, machte man ihr noch weitere Zugeständnisse durch Einführung der Fermaten und der Zeilenzwischenspiele, damit die am Gemeindegesange Beteiligten sich auch beim Weiterlesen des Textes nicht den geringsten Zwang aufzuerlegen brauchten. In Bezug auf die Ausdrucksweise des Chorals entstand also ein Zerrbild, das mit der ursprünglichen der Reformationszeit gar keinen Vergleich aushält.

Welche Aufgaben gehen aus der Betrachtung der musikalischen Form der Choräle für uns hervor? Dürfte sich eine Wiederbelebung der Kompositionsart derselben vielleicht durch Aufsuchen neuer Formen, oder dürften sich neue Kompositionen in den alten Formen empfehlen? An Versuchen hat es nicht gefehlt. Wir haben in den Choralbüchern kompositorische Erzeugnisse aus der Gegenwart (Wermann); ob sich dieselben lebenskräftig erwiesen und in den Gemeinden eingebürgert haben, darüber braucht hier ein Urteil nicht abgegeben zu werden. Es ist bei dem Chorale ebenso wie bei dem weltlichen Volksliede. Für letzteres möchte man mit Gewalt in unsern Tagen eine zweite Blütezeit heraufführen und es wäre schön, wenn die vielen Bemühungen von Erfolg gekrönt wären. Dies ist aber schlechterdings unmöglich, denn das Volkslied setzt ein geistiges Niveau des ganzen Volkes voraus, das bei uns Deutschen in den letzten 100 Jahren in wissenschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Beziehung ganz gewaltig gestört worden ist. »Die Blütezeit des Volksliedes ist die Jugendzeit eines Volkes, und diese blüht nur einmal.« (Vischer, Ästhetik, III.) Diese Störung des allgemeinen Bildungsstandpunktes finden wir aber heute nicht nur im profanen, sondern auch im kirchlichen Leben. Eine Neubelebung des Choralgesangs nach der produktiven Seite hin wird also auf dieselben Hindernisse stoßen, wie eine solche des Volksliedes. Man

kann den vorhin zitierten Satz ruhig so umformen: »Die Blütezeit des evangelischen Chorals ist die nur einmal blühende Jugendzeit der lutherischen Kirche.« Es bleibt unserer Zeit also weiter nichts übrig, als diesen durch viele Jahrhunderte überlieferten Schatz der Choräle treu zu bewahren und ihn von den Schlacken zu befreien, die im Laufe der Zeiten an ihm haften geblieben sind. In dieser letzten Beziehung sind wir noch ziemlich weit zurück; es gibt bei uns noch viel zu tun, ehe wir den Choralgesang auf die alte reformatorische Kraft und Ausdrucksfähigkeit zurückgeführt haben. Schon die beiden Worte »planer« und »rythmischer« Choral bergen Gedanken in sich, deren Ausführung die Arbeit vieler Jahre in Anspruch nehmen wird und schon in Anspruch genommen hat. Darum nochmals: »Laßt uns nun Taten sehen!« damit auch die musikalische Form unserer Choräle in ihrem alten Glanze erstrahle.



Ein Blick

in das

allgemeinste Begriffsnetz der Astrometrie.

Von

Julius Redlich.

Pädagogisches Magazin, Heft 290.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Von Dr. Wilhelm Förster ist 1905 ein erstes Heft »der Lehre von der Ortsbestimmung im Himmelsraum« erschienen. Ich will versuchen, in Anlehnung an diese Schrift uns Laien einen Einblick in diesen wenig zugänglichen Wissenszweig zu verschaffen, indem ich das, was allein dem Astronomen wissenswert ist, und die abschreckenden Formeln tunlichst beiseite lasse.

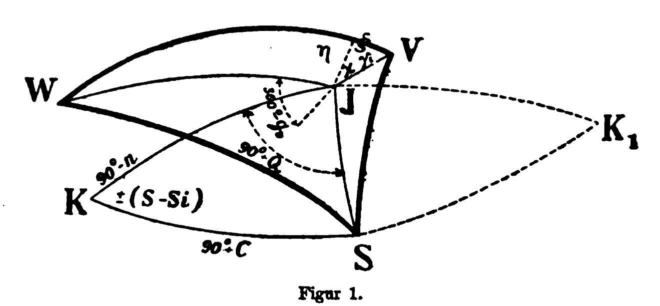
Die bisherige Einteilung der Astronomie (sphärische, theoretische und physikalische) weicht allmählich der Einteilung in: Astrometrie, Astromechanik und Astrophysik. Die Astrometrie bestimmt die makrokosmischen Gestirne-Konfigurationen und deren Änderungen, und indem sie aus letzteren solche aussucht und erforscht, welche durch Einfachheit und Stetigkeit sich zum Grundmaß aller Bewegungen eignen, wird sie zugleich zum Fundament der Zeitmessung.

Darauf, daß wir bei allen gleichzeitigen Messungen auf der ganzen Erde die Entfernungen der sogenannten Fixsterne als unendlich groß und als unbestimmt einander gleich ansetzen, also diese Sterne als auf ein und derselben Kugelfläche befindlich betrachten dürfen, als deren Mittelpunkt sich jeder Beobachter auf der Erde mit gleichem Rechte ansehen kann, darauf beruht das vereinfachte Verfahren für die Ortsbestimmung im Himmelsraum, die Sphärik. Auf diese ideelle Sphäre projizieren sich alle Gestirne und die Lage aller zueinander wird bestimmt durch Messung zweier zusammengehöriger Polar-Koordinaten jedes Gestirns. Die

Ermittelung dieser Koordinaten eines Gestirns ist also eine Hauptaufgabe der Astrometrie.

A. Die Koordinatensysteme und Messungen im allgemeinen.

1. Es wird auf der Himmelskugelfläche ein Ursprungspunkt des Koordinatensystems angenommen und eine durch diesen Ursprungspunkt gehende auf der Kugelfäche liegende kürzeste Richtung (Leitkreis). Die letztere kann man sich auch durch einen in ihr liegenden Punkt (Richtpunkt) bestimmt denken. Jeder beliebige Ort der Kugelfläche ist nun in diesem System bestimmt durch die beiden zusammengehörigen Koordinaten: 1. Abstand vom Ur-



Figur 1.

sprungspunkt gemessen auf der Kugelfläche im Bogen größten Kreises und 2. Winkel zwischen dem eben genannten Kreise und dem Leitkreise, welcher letztere ja auch ein größter Kreis ist.

In der beigefügten Figur 1, die man sich auf der Kugelfläche liegend zu denken hat, und von der uns zunächst nur die stark ausgezogenen Linien interessieren, bedeutet V den Ursprungs-, W den Leitpunkt und S (Stern) den zu bestimmenden Punkt. Das Bogenmaß VS und der sphärische Winkel WVS sind die Polar-Koordinaten des Punktes S.

So macht sich die Astrometrie von den Formeln der analytischen Geometrie des dreidimensionalen Raumes unabhängig und beschränkt die Berechnung auf die zwei-

dimensionale Kugelfläche nach den einfachen Formeln der sphärischen Trigonometrie.

2. In der Welt der Gestirne ist alles in Bewegung; aber während gewisse Bewegungen in Teilen von Sekunden wahrnehmbar sind, sind es die der Fixsterne untereinander erst in Jahrzehnten und Jahrhunderten. So könnte man einen Fixstern zum Ursprungspunkt und einen andern zum Richtpunkt des Koordinaten-Systems wählen; es würde jedoch damit die Auffindung einfacher Gesetzmäßigkeit der wichtigsten Bewegungen erschwert sein. In letzter Hinsicht empfehlen sich zunächst zwei andere Punkte: der nachstehend mit P bezeichnete Durchgangspunkt der Erdachse durch die von uns angenommene Himmelskugelfläche und der weiterhin mit E bezeichnete Durchgang einer im Mittelpunkte der Erdbahn um die Sonne senkrecht zu dieser Bahnebene stehenden Achse durch jene Sphäre. Auch diese beiden Punkte liegen in der zeitweis als unveränderlich angenommenen Fixsternsphäre nicht fest, aber es lassen sich die größeren Verschiebungen als stetig wiederkehrende ausscheiden, so daß nur ein immer geringer werdender, vorläufig unbestimmbarer Veränderungsrest übrig bleibt.

Am festesten liegt der Achspunkt der Erdbahn E, und er ist deshalb, und weil die Planetenbahnen meist nahe der Erdbahn liegen, von Hipparch an bis Ende des 17. Jahrhunderts als Ursprung der Koordinaten benutzt worden.

Der Durchgangspunkt der Erdachse P ist, neben säkular wiederkehrenden und neben unbestimmteren Änderungen auch noch minim dadurch unbestimmbar veränderlich, daß die Drehungsachse im Erdkörper selbst nicht absolut fest liegt.

Neben P und E ist noch ein dritter Punkt als Ursprungs- oder Richtpunkt des Koordinatensystems geeignet: der Zenit (Z), der Durchgangspunkt des Lotes durch die Sphäre. Die Richtung des Lotes ist von der lokalen Verteilung der Erd- und Wassermassen abhängig;

sie ist ganz lokal bestimmt. Da sie außerdem von der Stellung der Sonne, des Mondes und der Planeten, auch durch Ebbe und Flut beeinflußt sein muß, so ist sie sicher (vielleicht auch durch Verschiebungen von Erdmassen im Erdinnern) veränderlich, aber diese Änderungen sind wohl kaum wahrnehmbar.

Der hiernach für jeden Beobachtungsort verschiedene Zenitpunkt bewegt sich, soweit man wahrnehmen kann, vollkommen stetig und in konstanter Entfernung um den Punkt P (abgesehen von vorerwähnter minimen Achslageänderung im Erdkörper). Trotz dieser Bewegung und der ganz lokal bedingten Lage des Zenit eignet sich letzterer dadurch zum Ursprungs- oder Leitpunkt des Koordinatenystems, daß die Lotrichtung, sei es durch Spiegelung in horizontalen Flächen, sei es durch die Libelle jederzeit sehr genau festgestellt werden kann.

Wir verschieben die Besprechung der Koordinatensysteme, die durch Auswahl eines Paares der vorgenannten drei Punkte P, E und Z (und zwar des einen Punktes des gewählten Paares als Ursprungs-, des andern als Leitpunkt) möglich sind, und behandeln zunächst die bezüglichen Fragen für alle diese Kombinationen gemeinschaftlich an der Figur 1. Letztere ist, wie bereits bemerkt, als auf der Himmelssphäre liegend zu denken. V ist der Ursprungspunkt des Koordinatensystems, W dessen Leitpunkt, S ist ein Stern; dessen Koordinaten sind also: der Winkel WVS und das Stück des größten Kugelkreises VS.

3. Das allgemeinste, die Messung der beiden Koordinaten gestattende Instrument besteht in einer festgelagerten, vom Beobachtungspunkt nach dem Ursprungspunkt V gerichteten Achse (Hauptachse), um welche sich der ganze Visierapparat so drehen läßt, daß sich außerdem das Diopter (Fernrohr) um eine rechtwinklig zur Hauptachse stehende zweite Achse in rechtwinklig zu letzterer stehender Ebene bewegen läßt. Das Maß der Drehung um jede der beiden Achsen wird an konzentrisch rechtwinklig zu den Achsen stehenden Kreisen gemessen,

welche in Grade und deren Unterabteilungen eingeteilt sind.

Wäre die Hauptachse fehllos auf V gerichtet und stände die zweite Achse zur Hauptachse und endlich das Fernrohr zur zweiten Achse genau rechtwinklig, so würde man durch schnell aufeinanderfolgende Einstellung des Fernrohrs auf den zu bestimmenden Stern und dann auf den Leitpunkt W aus der Differenz der Gradablesungen am Teilkreis der Hauptachse die Koordinate WVS des Sternes direkt finden, und ebenso durch solche Einstellung auf S und V aus der Differenz der Ablesungen am Teilkreis der zweiten Achse die andere Koordinate VS.

Nun ist aber in Wirklichkeit weder die Hauptachse fehllos auf V gerichtet, noch steht die zweite Achse fehllos auf der Hauptachse, oder die Fernrohrachse auf der zweiten Achse senkrecht; vielmehr wird etwa, wie die Figur 1 andeutet, der Durchgangspunkt der Hauptachse durch die Himmelskugelfläche, anstatt nach V, nach J fallen, und bei Einstellung des Fernrohrs auf den Stern S wird der Durchgang der nach links verlängerten zweiten Achse durch jene Kugelfläche (nämlich der Punkt K) statt 90^0, etwa nur $90^0 - n$ von J ab stehen und es wird wegen fehlerhafter Stellung der Visierachse zur zweiten Achse der Abstand SK, anstatt 90^0, etwa $90^0 + C$ betragen. Aus den Fehlern n und C würde sich der Winkel KJS statt 90^0 etwa zu $90^0 + Q$ ergeben. Es steht also dem ideellen System ein instrumentales, nicht fehlerfreies gegenüber.

Nun ist aber außerdem W am Himmel nicht markiert Wir nehmen daher zunächst die Ablesung an der Haupt-. achse nach dem Leitpunkt W hypothetisch als bekannt an, bezeichnen sie mit G_w und behalten uns die Bestimmung dieses Wertes bei Besprechung der speziellen Koordinatensysteme je nach deren Verhältnissen vor.[1]) — Da im instrumentalen System J an Stelle von V ge-

---

[1]) Siehe Anhang II am Schluß.

treten ist, so ist auch die Einstellung an der zweiten Achse anstatt auf V nun auf J zu richten. Wir bezeichnen sie mit Si und bestimmen sie durch das sogleich zu besprechende Einstellungspaar.

Wir bezeichnen nämlich zur Übersichtlichkeit die Winkelkoordinaten eines Sternes mit G-Buchstaben (γόνυ = Knie) und seine Abstandskoordinaten vom Ursprungspunkt bezw. J-Punkt mit S-Buchstaben, und zwar aufsteigend: die durch einfache Ablesung an dem Teilkreise der Hauptachse gewonnenen mit G, die an dem Teilkreise der zweiten Achse gewonnenen mit S; die durch Ausschaltung der Fehler n, C u. Q gewonnenen entsprechend mit g und s und endlich die gesuchten und durch Übergang von J auf V ermittelte Koordinaten im ideellen System WVS mit γ und σ. Dieser Übergang von G und S auf γ und σ ist nun die Aufgabe.

Sie wird gelöst in zwei Abschnitten: 1. Übergang von G u. S auf g und s, und 2. Übergang von g u. s auf γ und σ. Wir verweisen hierfür auf Figur 1.

Zunächst setzen wir voraus, daß sich während der Meßoperation die Stellung der anvisierten Objekte und auch n, C u. Q nicht ändern.

Die Beziehungen zwischen dem durch Ablesung an der zweiten Achse (K-Achse) bestimmbaren Winkel JKS, den unbekannten Werten n, C u. Q und dem gesuchten s sind durch die Formeln der sphärischen Trigonometrie für das Dreieck JKS gegeben. Zunächst gelingt es durch ein in der Astronomie viel angewendetes Verfahren durch Ablesung an der Hauptachse (J-Achse) Q zu bestimmen. Man kann nämlich den Visierapparat um die J-Achse so um nahe 180° herumdrehen und dann die Fernrohrachse wieder auf S richten, daß der Punkt K in die Lage K_1 kommt. Man gewinnt dann aus diesem »Einstellungspaar« in »I. und II. Lage« doppelte Ablesungen an dem Kreise der J-Achse und damit zwei Gleichungen zwischen G und dem unbekannten g und Q. Durch Eliminierung von Q kann man also das gesuchte g

bestimmen, oder durch Eliminierung von g Q finden, um diesen Wert zur Korrektur bei späteren einlagigen Einstellungen zu benutzen. Das gleiche Mittel der Einstellungspaare führt auch zur Ermittelung von n und C, und dann auch zu Berechnung von s. Es sind aber, um genügende Gleichungen für Bestimmung von n und C zu gewinnen, Einstellungspaare auf zwei verschiedene Sterne erforderlich.

Das Verfahren dieses »Einstellungspaares« führt auch zu der vorstehend als notwendig bezeichneten Ermittlung der Ablesung Si an der zweiten Achse. Si ergibt sich danach zu $\frac{1}{2}$ (S' + S''), wo S' u. S'' die Ablesungen I. und II. Lage sind.

Zum Übergang von g und s auf γ und σ bedarf man der Kenntnis von χ = JV und g_v (s. Figur 1). Wir setzen diese Kenntnis, die für die verschiedenen Koordinatensysteme auf verschiedenem Wege erlangt wird, hier als bekannt voraus. Der Wert von VW kann als durch vielfache Beobachtung ermittelt angenommen werden. So ist das Dreieck VJW bestimmt und σ berechenbar, da nun im Dreieck JVS der Winkel VJS und χ und s bekannt sind. Im Anhange sind unter Ib die bezüglichen durch umfangreiche analytische Umwandlungen gewonnenen Formeln angegeben. Dieser Anhang enthält überhaupt die Gleichungen der Hauptstufen der im Haupttext kurz angedeuteten astrometrischen Theorie.

Ich übergehe mancherlei für den Astronomen sehr wichtiger Punkte, z. B. die Korrekturen für unvermeidliche wiederkehrende Änderungen des Instruments infolge Elastizität, Reibung, Ausdehnung usw.; die Korrekturen wegen Strahlenbrechung, wegen der verschiedenen Wahrnehmungsempfindlichkeit der Beobachter; ich übergehe die Wahl geeigneter Beobachtungsobjekte, die Methoden zur Umgestaltung der Gleichungen für leichtere Berechnung und die, die Prüfung aller Werte und Umstände überwachende Anwendung der bekannten Fehlertheorie.

B. Die Äquatorialsysteme.

4. **Allgemeines.** Wir gehen nun über zu den einzelnen Koordinatensystemen, welche auf Auswahl des Ursprungs- und Richtpunktes unter den oben genannten drei natürlichen Punkten: Erdpol P, Erdbahnpol E und Zenit Z beruhen. Für die Messung sind nur noch zwei Systeme in Gebrauch, das Horizontalsystem (Z & P) mit Z als Ursprungspunkt und P als Leitpunkt und das Äquatorialsystem mit P als Ursprungspunkt.[1]) Letzteres dient allgemein zur Messung der Lage und Bewegung der Gestirne, während das Horizontalsystem hierfür auch dienen kann, namentlich aber für geodätische Messungen und Verknüpfung der letzteren mit der Stellung zur Erdachse Verwendung findet.

Bei dem Äquatorialsystem kommen aber neben dem der Messung vorzugsweise dienenden System P & Z (Z als Leitpunkt) noch das für Registrierung der Sterne wichtige System P & E (E als Leitpunkt) in Betracht; und hier machen sich Reste weit früherer Auffassungen und Methoden geltend, verschieben einzelne Punkte und bringen mit den Bezeichnungen »Rektaszension« und »Deklination« Unklarheit, ja völlige Unverständlichkeit hervor. Wir wollen zunächst dies uns klar machen.

Das nach unserm allgemeinen Schema mit P & E zu bezeichnende System ist nämlich durch Einführung des Begriffs »Rektaszension« dahin modifiziert, daß anstatt E ein Punkt als Richtpunkt angenommen worden ist, der um 90° weiter in Richtung der Himmelsbewegung zurückliegt und von P und E gleichweit also 90° absteht, und dem Punkte entspricht, in welchem die Sonne auf ihrem Wege durch die Sternensphäre, den Äquator der letzteren

[1]) Die Bezeichnungen Horizontal- und Äquatorial-System rechtfertigen sich dadurch, daß die Winkelkoordinaten SVW unsres allgemeinen Schemas in ersterem als am Horizont gemessen, im Äquatorialsystem als am Himmelsäquator gemessen aufgefaßt werden können.

schneidend, in die nördliche Halbkugel aufsteigt.
Von dem durch P und jenen Punkt gelegten Kreis als Leitkreis aus wurden und werden nun die G-Koordinaten der Sterne im Äquatorialsystem gezählt und Rektaszension genannt. Die jetzigen Astronomen bezeichnen die Rektaszension mit α und nach unserer Auffassung ist also das zum P & E-system gehörige $\gamma = 90^0 + \alpha$. Deklination, jetzt mit δ bezeichnet, ist die Abweichung vom Himmelsäquator. Im System P & E sowohl als auch in P & Z ist also $\sigma = 90^0 - \delta$.

In dem Ausdrucke ascensio recta (verstümmelt Rektaszension) liegt also ein Anklang an den Aufsteigpunkt der Sonne in die nördliche Halbkugel, der als Leitpunkt angenommen werden soll, und das recta bezieht sich auf eine alte Unterscheidung zwischen dem Äquatorialsystem mit seiner stetig gerichteten Lage der Hauptachse zum Horizont, gegenüber der immer wechselnden schrägen Lage des letzteren bei dem damals wohl auch benutzten System mit E als Ursprungspunkt. Das recta soll also in unserm Sinne sagen, daß P als Ursprungspunkt des Koordinatensystems zu denken sei. Unserer allgemeinen Darstellung entsprechend sind also, wie schon bemerkt, die Koordinaten des P & E-systems: $\gamma = 90^0 + \alpha$ und $\sigma = 90^0 - \delta$.

Beide Äquatorialsysteme ergänzen sich. P & Z ist durch seine feste Verknüpfung von Erdpol und Zenit an dem Erdkörper und dadurch, daß die fehllos stetige Bewegung des Z um P das Mittel der Zeitbestimmung gewährt, für Messung am geeignetsten; und die Ergebnisse dieser Messungen finden dann ihre Registrierung in der zunächst als fest angenommenen Fixsternsphäre durch Anknüpfung mittelst des Sonnaszensionspunktes im System P & E.

Dieser Ortsbestimmung auf der Fixsternsphäre durch α und δ entspricht ein vollständiges Analogon der Ortsbestimmung auf der Erde durch geographische Länge und Breite; aber Greenwich, Ferro usw. haben nicht

die natürlich bestimmte Bedeutung, wie der Anfangspunkt der α.

5. **Das Äquatorialinstrument.** Vor dargestellten Zusammenhang im Auge behaltend gehen wir nun zum System P & Z über. — Im Gegensatz zum Bisherigen wird nun auf die Zeit Rücksicht genommen. Wir verweisen auf Figur 1 und auf die im Anhang unter Ib angegebenen Gleichungen, welche sich allgemein auf den Zusammenhang des Instrumentalsystems mit dem ideellen beziehen. Wir führen in diese Gleichungen die Änderungen ein, welche dem speziellen System P & Z entsprechen. — WVS und WJS werden zu ZPS bezw. ZJS; g, g_v, s u. χ behalten die frühere Bedeutung; für γ aber und VW müssen wir Werte einsetzen, welche dem Umstand entsprechen, daß sich der Leitkreis PZ fehllos gleichförmig um P in täglicher Wiederkehr dreht. Bezeichnen wir, entsprechend der Benennung im System P & E die Rektaszension des Zenit im Beobachtungsmoment (die sogenannte »Sternzeit«) mit α_z und die Rektaszension des beobachteten Sterns mit α, so tritt für γ die neue Bezeichnung $\alpha_z - \alpha$ (der sogenannte »Stundenwinkel«) ein. Nun ist aber α_z die Zeigerstellung an der großen Erdenuhr; man kann diesen Wert durch $U + \Delta U$ ersetzen, wobei U die Zeitangabe bedeutet und ΔU das Vor- oder Nachgehen der Uhr.[1]) Ersetzt man endlich χ durch seine in Figur 1 mit η und ξ bezeichneten rechtwinkligen Komponenten, so ergeben sich durch weitere analytische Umgestaltung der im Anhang unter Ib gegebenen Formen als Grundlage der Theorie und Anwendung des Äquatorial-Instruments die Gleichung:

IIa No. 6 des Anhangs $\alpha = U - G + \Delta + (\xi \sin g^0 - \eta \cos g^0) \operatorname{tang} \delta$;

IIa No. 7 des Anhangs $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$.

---

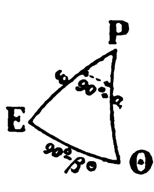
[1]) Man bemüht sich nicht, die Uhr auf absolut richtig gehen abzustimmen, sondern setzt der Angabe der sehr nahe richtig gehenden Uhr das Vor- oder Nachgehen ab bezw. zu.

Hierin bedeuten bezw. U, G u. d die aus einem Einstellungspaar auf den Stern α, δ gemittelten Werte der Uhrzeit, der Gradablesungen an der Hauptachse und derer an der zweiten Achse. Δ ist ein Aggregat von Korrekturen (darunter auch die der Uhrzeit; g^0 ist $= g + (\gamma_i - g_v)$ siehe Figur 1.

Die Benutzung vorstehender Gleichungen 6 u. 7 für Bestimmung der Kordinaten α u. δ eines Sternes besteht darin, daß man für α und δ Näherungswerte α_0 und δ_0 annimmt und sie durch ein eigentümliches, im Anhange unter IIb skizziertes Verfahren verbessert. Hierfür sind zunächst ξ u. η, die rechtwinklichen Komponenten des Abstandes PJ zu bestimmen, mittelst deren man die Verbesserungen dα u. dδ und damit $\alpha = \alpha_0 + d\alpha$ und $\delta = \delta_0 + d\delta$ finden kann. Es beruht das ganze (auch wegen der für die Astrometrie so ergiebigen Einführung von Näherungswerten interessante) Verfahren auf den Verbindungen von je zwei Gleichungen (von Art der No. 6 u. 7), welche durch Beobachtung desselben Fixsterns in zwei nahe entgegengesetzten Drehungsphasen der Sternsphäre gewonnen werden. Zwei solche sich kreuzende Beobachtungspaare desselben Sterns in zwei zum Erdpol entgegengesetzten Lagen bestimmen rechnerisch die Lage des Erdpols und Lage und Entfernung der Linie PJ. (Vergl. Anhang II.)

6. **Das Meridian- oder Durchgangsinstrument.** Es sei die zweite Achse (K-Achse) in einer zur Erdachse tunlichst senkrechten und zugleich horizontalen Stellung fest am Erdboden gelagert, eine instrumentale Hauptachse bestehe nicht; so kann man die Erde, K-Achse und das um letztere tunlichst in senkrechter Ebene zu ihr schwingende Fernrohr zusammen als ein Äquatorial-Instrument betrachten. Der Sternhimmel geht, scheinbar um die Erdachse als Hauptachse sich drehend und zwar in unfehlbarer Stetigkeit am Instrument vorüber. Man kann also mit diesem Instrument die Sterne nur in der Nähe der obern oder untern Kulmination beobachten.

In Figur 3 bezeichne, wie früher, P den Durchgang der Erdachse und E den Durchgang der Ekliptik-Achse durch die Sphäre. PE, die sogenannte »Schiefe der Ekliptik«, sei mit ε bezeichnet. ⊙ ist die Stellung der Sonne an der Sphäre, und die Hinzufügung von ⊙ bei α, δ usw. bedeute, daß der betreffende, wie früher bezeichnete Wert sich auf Stellung der Sonne beziehe. Nun erfolgt die Bewegung der Sonne am Himmel (als Abbild der Bewegung der Erde um die Sonne) infolge Anziehung von Mond und Planeten auf die Erde, nicht genau in einem größten Kreise. Man nimmt als Aushilfe eine, diese Abweichungen ausgleichende mittlere Ebene der Sonnenbahn als langsam und nach einfachen Formeln veränderlich an, und führt die schneller verlaufenden und kleineren Schwankungen der Sonne von dieser mittleren Ekliptik gesondert ein: hier in unsrer Figur mit dem Werte $-\beta^{\odot}$, so daß der Bogen E⊙, der eigentlich 90° betragen sollte $= 90^{\circ} - \beta^{\odot}$ wird. Für das Dreieck EP⊙ ergibt sich:



Figur 3.

$$\sin\alpha^{\odot} = \operatorname{tang}\delta^{\odot}\operatorname{cotg}\varepsilon - \frac{\sin\beta^{\odot}}{\cos\delta^{\odot}\sin\varepsilon}$$

Für ε wird man mit ausreichender Genauigkeit einen Näherungswert durch Beobachtung der Sonne in den sogenannten Solstizialepochen gewinnen können; die Werte von $\beta^{\odot}$, d. h. die Breitenabweichungen der Sonne von der mittleren Ekliptik infolge der Einwirkung von Mond, Mars, Venus sind im voraus genügend berechenbar. So läßt sich also $\alpha^{\odot}$, die Rektaszension der Sonne im Augenblick der Beobachtung von $\delta^{\odot}$ aus dieser Beobachtung nach vorstehender Gleichung berechnen. Die Gleichung zeigt außerdem, daß $\alpha^{\odot}$ um so genauer bestimmt werden kann, je kleiner $\delta^{\odot}$ ist, also zur Zeit der Äquinoktien.

Wenn man nun um diese Zeit in tunlich kürzestem Zeitintervall den Durchgang der Sonne und den eines

besonders hellen Sternes von geringer Deklination nach Zeit feststellt, so erhält man nach der im Anhang unter 12 angegebenen für das Meridianinstrument gültigen Gleichung:
für die Sonne: $\alpha_{\odot} = U_{\odot} + \Delta U_{\odot} + m + n \tang \delta_{\odot} + C \sec \delta_{\odot}$,
für den Stern: $\alpha = U + \Delta U + m + n \tang \delta + C \sec \delta$,
und hieraus: $\alpha = \alpha_{\odot} + U - U_{\odot} + \Delta U - \Delta U_{\odot} + n (\tang \delta - \tang \delta_{\odot}) + C (\sec \delta - \sec \delta_{\odot})$.

Man hat also nun durch diese letzte Gleichung in α den Ausdruck der absoluten Rektaszension dieses einen hellen und günstig gelegenen Sternes; und, da die Rektaszensions-Differenzen zwischen ihm und andern Fixsternen (wie oben angenommen), bekannt sind, so hat man die Rektaszensionen dieser andern Fixsterne. Man wird sich aber nicht mit dem Anschluß nur eines Sternes an den Sonnenstand begnügen, sondern wird die etwaigen Messungsfehler durch mehrfache derartige Anschlüsse geeigneter Fixsterne an den Sonnenstand, und zwar zur Zeit beider Äquinoktialepochen korrigieren. Hierbei werden sich Unstimmigkeiten zwischen den Ergebnissen der verschiedenen Anschlüsse unter sich, und zu den Rektaszensions-Differenzen der Fixsterne ergeben. Sie können von Messungsunsicherheiten, aber auch mit von dem nur annähernd richtigen Wert von ε (Schiefe der Ekliptik) herrühren. Ein weit ausgreifender Fehlerausgleich nach der Methode der kleinsten Quadrate wird sich daher auch auf Berichtigung von ε erstrecken müssen, und wird also nicht nur die nach dem Beobachtungsmaterial wahrscheinlichsten Werte der Fixstern-Rektaszensionen, sondern auch denjenigen der Schiefe der Ekliptik und somit der Grundlage der Sonn- und Erdbewegung ergeben.

C. Das Horizontalsystem, Z & P.

8. Die Libelle. Die Hauptachse des Meßinstruments des Horizontalsystems ist auf Z gerichtet, P ist Leitpunkt. Hier dient die Röhrenlibelle als wesentlichstes

Hilfsmittel. Eine cylindrische Glasröhre wird durch feinste Handarbeit auf der oberen inneren Seite zu einer Fläche so ausgeschliffen, als wäre letztere durch Rotation eines Kreisbogens von sehr großem Radius um eine Achse gebildet, welche Achse parallel der Röhre in geringem Abstande von der zu bildenden Fläche gelegen ist. So ist diese Fläche in der Längsrichtung von sehr großem Krümmungshalbmesser, in der Querrichtung von sehr kleinen. Die Röhre wird mit erwärmtem Äther gefüllt und beiderseits dicht verschlossen. Es bildet sich durch Erkalten eine kleine mit Ätherdampf erfüllte ovale Blase. Die Blase nimmt, wenn die Röhre nahe horizontal liegt, den Punkt ein, in welchem die durch den Mittelpunkt des großen Krümmungskreises gelegte Lotrichtung die innere obere Libellenfläche trifft. Die Röhre ist auf der obern Seite der Länge nach mit einer Teilung versehen, an welcher der Stand der Blase abgelesen wird. Da die Größe der Blase mit der Temperatur veränderlich ist, so wird die Mitte derselben durch Halbierung der Summe beider Endablesungen bestimmt. Beispielsweise beträgt der Krümmungsradius eine Röhrenlibelle, deren Blase 1 mm ausschlägt, sobald die Neigung der Libelle sich um 1 Winkelsekunde ändert, etwas über 200 m. So wirkt die Ablesung an der Röhrenlibelle, wo es sich um Bestimmung kleiner Winkelabweichungen von der horizontalen Richtung handelt, oder wo Winkelabweichungen auf letztere bezogen werden können, so, als ob man die Ablesungen an einem ungemein großen Teilkreis vornähme.

9. Wenden wir unser allgemeines Schema auf das System Z & P an. Den Punkten V und W der Figur 1 entsprechen hier bezw. Z und P. Auch hier trifft mangels fehlloser Stellung der Durchgangspunkt der Hauptachse durch die Sphäre, nämlich J, nicht genau mit Z zusammen; es bestehen außerdem die instrumentalen Fehler n und C.

Wenn man einen am Instrument fest eingestellten

Winkel JKS durch Drehung um die fehllos senkrecht stehend gedachte Hauptachse durch den ganzen Umkreis bewegt, so wird die Blase einer rechtwinklig zur Haupt- und zur K-Achse stehenden Röhrenlibelle keinen Ausschlag machen. Da aber die Hauptachse tatsächlich nach J statt nach Z gerichtet ist, so wird die Libellenblase bei dieser Herumführung des Visierapparats nach rechts und nach links Bewegungen ausführen, welche in genauem, mathematisch ausdrückbaren Zusammenhang mit χ, g_v, n und C stehen. Ist die Röhrenlibelle parallel der K-Achse, so besteht ein anderer bestimmter, aber analoger Zusammenhang. Aus diesem Verhalten der Libellenblase beim Herumführen des Visierapparats (auch beim Umsetzen der Libelle selbst) lassen sich obige Fehlerwerte und damit γ und σ bestimmen. Die Darstellung würde unsern Rahmen überschreiten; zudem ermöglicht zwar im allgemeinen das Horizontalinstrument, auch Universalinstrument genannt, die Lösung der astronomischen Aufgaben, aber den astrometrischen Arbeiten dienen doch vornehmlich die spezielleren vorbesprochenen beiden Äquatorial-Instrumente. Das Horizontalinstrument ist vorzugsweise Instrument der Geodäsie und deren höherer Zweige: Bestimmung der Erdgestalt, der Gesetze der Lotrichtungen und der allerdings für die Astronomie sehr wichtigen Bestimmung der Lage des Beobachtungsortes im allgemeinen Raume.

In diesem System gebrauchen die Astronomen an Stelle der Koordinaten-Ausdrücke unsres allgemeinen Schemas: den Ausdruck »das Azimut« $= a$ für $\gamma - 180^\circ$ und den Ausdruck »Zenitdistanz« = z für σ.

Anhang

Gleichungen der Hauptstufen der analytischen Entwicklungen

I. Übergang vom instrumentalen zum ideellen KoordinatenSystem, d. h. von G und S zu γ und σ.

NB. Die Ablesungen an der Hauptachse bei Einstellung nur auf 1 Stern sind in der Lage I mit G', in der Lage II mit G'' bezeichnet,

entsprechend die an der zweiten Achse mit S' bezw. S''. Bei Einstellung auf 2 Sterne sind die Ablesungen durch untere Beifügung einer $_1$ oder $_2$ unterschieden, z. B. G'_2 usw. — G_w sind Ablesungen an der Hauptachse in Richtung JW; Si ist Ablesung an zweiter Achse bei Richtung des Fernrohrs auf J. Die Punkte W und J sind ja aber am Himmel nicht markiert. G_w und Si müssen also anderweit bestimmt werden. Si ergibt sich gleich $\frac{1}{2}$ (S' + S''); G_w wird entsprechend den speziellen Koordinaten-Systemen bestimmt. — n und C sind die aus konstruktiv mangelhafter Achsstellung entstehenden Fehler, von welchen der Fehler Q der G-Ablesungen überwiegend abhängt.

a) Von G und S zu g und s:

Man erhält aus Lage I bei Beobachtung 1 Sternes $g = G' - G_w + 90^0 + Q$

Man erhält aus Lage II bel Behandlung 1 Sternes $g = G'' - G_w - (90^0 + Q)$.

Daraus $Q = \frac{1}{2}(G'' - G' - 180^0)$ und demnächst g.

Bei Einstellung aus 2 Sterne erhält bei Stern S_1 $Q_1 = \frac{1}{2}(G''_1 - G'_1 - 180^0)$

Bei Einstellung aus zwei Sterne erhält bei Stern S_2 $Q_2 = \frac{1}{2}(G''_2 - G'_2 - 180^0)$.

Setzt man zur Abkürzung $\frac{1}{2}(S'_1 - S''_1) = K_1$ und $\frac{1}{2}(S'_2 - S''_2) = K_2$, so erhält man n und C aus:

1. $\sin n = \dfrac{\sin K_1 \operatorname{tang} Q_1 - \sin K_2 \operatorname{tang} Q_2}{\cos K_1 - \cos K_2}$ und

2. $\operatorname{tang} C = \dfrac{\sin K_2 \operatorname{tang} Q_2 \cos K_1 - \sin K_1 \operatorname{tang} Q_1 \cos K_2}{\cos n (\cos K_1 - \cos K_2)}$

und nun erhält man s durch die Gleichung

3. $\cos s = - \sin C \sin n + \cos C \cos n \cos (S - Si)$.

b) Von g und s auf γ und σ. — Hier ist χ = JV der Abstand des instrumentalen Pols zum ideellen. g_v ist die Ablesung an der Hauptachse nach V. Man erhält γ und σ aus:

4. $\gamma = g - \chi \sin g_v \cot g$ VW — $\chi \sin (g - g_v) \cot g\ \sigma$.

5. $\sigma = s + \chi \cos (g - g_v)$.

In den unter Ia und Ib angegebenen Formeln bleiben noch unbekannt: G_w χ u. g_v. Sie sind aus den Bedingungen der Spezialsysteme durch geeignete Beobachtungen zu bestimmen.

II. Anwendung der vorstehenden allgemeinen Formeln auf das Äquatorial-System P & Z.

a) Wir haben im Text der Abhandlung skizziert, welche Änderungen an den einzelnen Werten der vorstehend unter Ib gegebenen Gleichungen vorgenommen werden müssen, wenn man zum Koordinatensystem P & Z übergehen will. Man erhält damit als Grundlage der Theorie des Äquatorialsystems die Gleichungen:

6. $\alpha = U - G + \Delta + (\xi \sin g^0 - \eta \cos g^0) \operatorname{tang} \delta$.

7. $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$.

Hierin bedeuten bezw.: U, G und d die aus einem Einstellungspaar auf den durch die Koordinaten α und δ bezeichneten Stern gemittelten Werte der Uhrzeit, der Gradablesungen an der Hauptachse und der an der zweiten Achse; Δ ist ein Kongregat von Korrekturen, welche von den Koordinaten des Sternes unabhängig sind; η und ξ sind die rechtwinkligen Komponenten von χ (dem Abstand JP), und g^0 bedeutet eine Abkürzung für $g + (\gamma i - g v)$ [vergl. die Figur 1].

b) Von einem Fixstern S sei zur Uhrzeit U beobachtet in einem Einstellungspaar: G_1 gemittelt aus den beiden Ablesungen an der Hauptachse, d_1 gemittelt aus den Ablesungen der zweiten Achse. Aus G_1 sei abgeleitet der Näherungswert g^0_1. — Für denselben Stern seien beobachtet zur Uhrzeit U_2 die entsprechenden Werte G_2, d_2 und abgeleitet g^0_2 und es seien solche Werte weiter ermittelt für die Uhrzeiten U_3 und U_4. Dabei sei die Wahl der Uhrzeiten so getroffen, daß g^0_1, g^0_2, g^0_3 und g^0_4 nahe 90° voneinander entfernt sind. — Man habe die Näherungswerte α_0 und δ_0 und sucht die Verbesserungen $d\alpha$ und $d\delta$ durch Bestimmung von η und ξ. Um übersichtlichere Formeln zu bekommen, wollen wir die für den Astronomen wichtigen in den verschiedenen Beobachtungszeiten stattfindenden Veränderungen durch Strahlenbrechung, Biegung des Instruments usw. unberücksichtigt lassen. Wir haben dann aus den ersten der beiden in 2b angegebenen Gleichungen für $\alpha_0 + d\alpha$, für die Uhrzeiten U_1 bis U_4:

$$\alpha_0 + d\alpha = U_1 - G_1 + \Delta + (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \operatorname{tang} \delta$$
$$\alpha_0 + d\alpha = U_2 - G_2 + \Delta + (\xi \cos g^0_1 + \eta \sin g^0_1) \operatorname{tang} \delta$$
$$\alpha_0 + d\alpha = U_3 - G_3 + \Delta - (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \operatorname{tang} \delta$$
$$\alpha_0 + d\alpha = U_4 - G_4 + \Delta - (\xi \cos g^0_1 + \eta \sin g^0_1) \operatorname{tang} \delta.$$

Zieht man die erste Gleichung von der dritten und die zweite von der vierten ab, so erhält man:

8. $\frac{1}{2} [(U_3 - G_3) - (U_1 - G_1)] = (\xi \sin g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \operatorname{tang} \delta$ und

9. $\frac{1}{2} [(U_4 - G_4) - (U_2 - G_2)] = (\xi \cos g^0_1 - \eta \cos g^0_1) \operatorname{tang} \delta$.

Hieraus läßt sich η und ξ bestimmen. Nun erhält man aber ähnliche Gleichungen, wenn man die zweite obige Grundgleichung $\delta = d - (\xi \cos g^0 + \eta \sin g^0)$ analog behandelt. Man bekommt daraus eine zweite Bestimmung für η u. ξ. Aus letzteren lassen sich nun $d\alpha$ und $d\delta$ d. h. die Verbesserungen von α_0 und δ_0 berechnen.

Ich verfolge den für den Astronomen wichtigen analytisch ausgedehnten Ausbau dieses Verfahrens nicht weiter. Er macht in der Wahl der 4 Uhrzeiten freier, und verfeinert die Ergebnisse durch zusammengehörige Beobachtungen an zwei Sternen.

Ohne besondere Herleitung fügen wir hier für dieses Instrument die im allgemeinen Teil vorbehaltene Bestimmung von G_w bei.

$G_w = \frac{1}{2}(G' + G'') + \frac{1}{2}(i'' - i') \sec \delta z$ worin i' u. i'' die Neigungswinkel der K-Achse gegen die Horizontalebene bedeuten.

III. Das Passage-Instrument.

Die Figur 2 ergab, wie vorn schon angegeben:

10. Für die obere Kulmination EPS = EPZ — ZPK + KPS.

11. „ „ untere „ EPS = EPZ — ZPK — KPS.

Nun ist $EPS = 90^0 + \alpha$; $EPZ = 90^0 + \alpha z = 90^0 + U + \Delta U$; $ZPK = 90^0 - m$ und $KPS = 90^0 + Q$. Q aber ist, wie früher ermittelt, gleich $n \tang \delta - C \sec \delta$.

Durch Einsetzung dieser Werte in vorstehende beide Gleichungen erhält man die sogenannten BESSELschen Formeln:

12. $\alpha = U + \Delta U + m \pm n \tang \delta \pm C \sec \delta$ $\begin{cases} \text{für obere Kulmination} \\ \text{„ untere „} \end{cases}$

Bezeichnet man die Werte für die obere Kulmination mit ', für die untere mit ", so erhält man durch Addition:

13. $n \tang \delta + C \sec \delta = \frac{1}{2}(\alpha' - \alpha'') + \frac{1}{2}(U'' - 180^0 - U') + \frac{1}{2}(\Delta U'' - \Delta U')$.

Indem man die K-Achse für die zweite Kulmination in ihren Lagern umwechselt, verändert sich $n \tang \delta + C \sec \delta$ in $n \tang \delta - C \sec \delta$ und Elimination von C ergibt:

14. $n \tang \delta = \frac{1}{2}[(\alpha' - \alpha'') + (U'' - 180^0 - U') + (\Delta U'' - \Delta U')]$.

C ist ja nun leicht zu bestimmen. Um aber das Vor- oder Nachgehen der Uhr zu ermitteln (gleichförmigen Gang der Uhr vorausgesetzt), braucht man nur eine dritte (und zwar obere) Kulmination zu beobachten. Man erhält dann eine dritte Gleichung, nämlich für α'''. Zieht man von dieser die Gleichung für α' ab, so ergibt sich das Vor- oder Nachgehen während der Zeit von Beobachtung der ersten bis dritten Kulmination:

15. $\Delta U''' - \Delta U' = (\alpha''' - \alpha') - (U''' - U')$.

Die Eigenart des Kunstunterrichts.

Vortrag

von

C. Schubert,
Rektor in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 291.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Die Eingliederung der ästhetischen Bildungselemente in den Lehrplan ist eine wichtige Aufgabe der Lehrplantheorie. Dazu ist es nötig die neueren Untersuchungen der Wissenschaft der Ästhetik zu berücksichtigen.[1]) Wenn sich ergibt, daß in dem ästhetischen Verhalten etwas Eigenartiges, Wertvolles, durch anderes seelisches Verhalten nicht zu Ersetzendes vorliegt, so ist die Notwendigkeit des Kunstunterrichts erwiesen.

Von der Eigenart der Lehrfächer wird in der Lehrplantheorie gehandelt. Diese geht von dem Begriff der allgemeinen Bildung aus und bemüht sich die Berechtigung und die Eigenart der einzelnen Bildungselemente nachzuweisen, sie zu ordnen und zu gruppieren. Wir sprechen seit Dörpfeld von der Normalität oder der qualitativen Vollständigkeit des Lehrplans. Wir nennen einen Lehrplan normal oder qualitativ vollständig, wenn er alle die Bestandteile enthält, die notwendig sind zur Erfassung der Hauptaufgaben, welche der Gegenwart in der Fortführung der Kulturarbeit gestellt sind. Hier und da tauchen Wünsche um Einführung neuer Lehrgegenstände auf. Wenn irgend ein Stand, seien es die Ärzte oder die Agrarier, die Handwerker oder die Kaufleute, die Bienenzüchter oder die Pomologen eine nicht genügende Beachtung ihres speziellen Arbeits-

---

[1]) Im Rahmen des Vortrags mußte auf Literaturangaben verzichtet werden. Die in Frage kommende Literatur findet sich in dem Artikel »Kunstunterricht in der Volksschule« in Reins Encyklopädie, 2. Aufl., angegeben.

gebietes in der Volksbildung entdeckt zu haben glauben, so wird das auf das Konto der Volksschule gesetzt. Man ruht nicht eher, als bis die Regierungen Kurse einrichten, Verordnungen erlassen, Plakate verteilen. Ist das geschehen, so beruhigt man sich in jenen Kreisen — und wenn die Plakate verstaubt sind, verschwinden sie allmählich von den Wänden der Schulstube, um — neuen Platz zu machen. Wir sind nun weit entfernt davon, vornehm alles abzulehnen, was aus nichtpädagogischen Kreisen, aus Tagesströmungen, aus fortgeschrittener Technik oder Wissenschaft Einlaß in unsre Schule begehrt, das wäre pädagogisches Pfaffentum, aber den richtigen Wert erhält es erst, wenn es in unserm Lehrplan eine psychologisch begründete Stelle bekommen hat.

Andrerseits treten auch Forderungen auf Beseitigung von Bildungselementen auf, die die Normalität unsres Lehrplans ernstlich zu gefährden drohen, wenn z. B. ein wichtiges Fach, wie der Religionsunterricht aus dem Lehrplan der Erziehungsschule entfernt werden soll mit der gewiß ganz ernst gemeinten aber nicht genügenden Begründung, daß der herkömmliche Religionsunterricht dem religiösen Erleben zu wenig Raum gegönnt, daß es überhaupt erst bewiesen werden müsse, ob religiöses Erleben und subjektive Erfahrung von der befreienden Kraft der Religion künstlich erzeugt werden könne. Gegen eine derartige offenbare Verkümmerung unserer Bildungselemente, gegen solchen geschichtslosen Radikalismus muß ganz abgesehen von der christlichen Gemeinschaft auch die pädagogische Wissenschaft mit allem ihrem Rüstzeug Front machen und die geschichtsphilosophisch und psychologisch begründete Normalität ihres Lehrplans verteidigen, allerdings auch darnach streben, aus eigener religiöser Vertiefung heraus einen psychologisch einwandfreien Religionsunterricht zu erteilen und ihn in Beziehung zum gesamten geistigen Leben der Gegenwart zu setzen.

Es kann aber auch der Fall eintreten, daß das Be-

stehen einer Normalität des Lehrplans seitens starker geistiger Strömungen angezweifelt, daß dessen anderweitige Fundamentierung gefordert wird, weil die großen Unterschiede, die in den Bildungselementen liegen, angeblich bisher nicht genügend beachtet worden seien. Es liege Gefahr vor, daß die Bildung einseitig werde.

Dies wird jetzt von vielen Seiten bezüglich der ästhetischen Elemente der Erziehung behauptet.

Hierüber muß die Lehrplantheorie befragt werden. Die allgemeine Bildung, die in der Erziehungsschule vermittelt werden soll, entspringt bekanntlich den beiden Quellen Erfahrung und Umgang, Natur- und Menschenleben. Die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme entsprechen je den realistischen und den humanistischen Fächern. Man hat sich nun in der Pädagogik seit Herbart bemüht, durch eine richtige Gruppierung und Reihenfolge das Ganze der Bildungsarbeit zu gliedern, eine durchaus nötige und bedeutungsvolle Sache. Die meisten bisherigen Einteilungen wie die von Dörpfeld, Ziller, Willmann u. a. haben berechtigte Kritik erfahren, da sie im ganzen nur auf den Unterschied von Wissensfächern und Fertigkeiten oder von Sachen, Zeichen und Formen oder von Idealien, Realien und Formalien beruhten, nicht aber die Eigenart der psychischen Vorgänge und der Bildungselemente zum Ausgangspunkte nahmen.

In dieser Hinsicht haben Rein und Zillig eine Verbesserung gebracht: wenn wir beider Gruppierung vereinigen, kommen wir zu folgender Gliederung:

1. Unterricht zur Bildung der Frömmigkeit, der Anteilnahme und des Gemeinsinns oder mit einem Worte der Gesinnung.

2. Unterricht zur Bildung des künstlerischen Empfindens.

3. Unterricht zur Bildung der Sprache.

4. Unterricht zur Bildung der Erkenntnis.

Die Fächer, die vorwiegend der Gesinnungsbildung

dienen, sind Religion und Geschichte, die Fächer, die vorwiegend das künstlerische Empfinden bezwecken, sind die Poesie, der Gesang, das Zeichnen, das Modellieren, das Spielen, der Reigen und die Turnkunst; die Fächer, die vorwiegend der Ausbildung der Sprache dienen, sind der muttersprachliche und fremdsprachliche Unterricht (Lesen, Reden, Schreiben) und die Fächer, die vorzugsweise der Erkenntnis dienen, sind Geographie, naturkundlicher Unterricht, Raumlehre, Rechnen und Handfertigkeit.

In dieser Einteilung wird der ästhetischen Seite der Bildung das ihrer Eigenart zukommende Recht. Neben Gesinnungs-, Sprach- und Erkenntnisunterricht tritt der Kunstunterricht als etwas Selbständiges, auf einer besonderen Qualität der geistigen Vorgänge Beruhendes. Dörpfeld rechnete in seinen Grundlinien der Theorie des Lehrplans in zu geringer Würdigung des Ästhetischen Zeichnen und Gesang mit dem Rechnen zu den formunterrichtlichen Fächern, weil sie es, wie er sagt, mit bloßen Formen zu tun hätten. Unter Dörpfelds bekannten 6 Klassen der Arbeiten (Landesschutz, Rechtschutz, Gesundheit, Wohlstand, Bildung und Seelenheil) fehlt die Kunst als selbständiges Betätigungsgebiet.

Schon die einfache Tatsache, daß wir auf der Oberstufe der Volksschule den Fächern, die vorzugsweise die Kinder zu einem ästhetischen Verhalten anleiten wollen, etwa ein Drittel aller Stunden widmen, sollte uns ein Antrieb sein, eingehendere Überlegungen über die Eigenart kunstunterrichtlicher Maßnahmen anzustellen. Der Kunstunterricht wurde seit langem schon in unsern Schulen erteilt, aber, wie ich glaube, nicht immer mit dem vollen Bewußtsein seiner besonderen psychischen Qualität.

Das ist eben das Neue an der Bewegung, die unter dem nicht eben glücklich gewählten Namen »Kunsterziehung« arbeitet, daß sie dem Künstlerischen in der Gesamterziehung seinen berechtigten Anteil neben dem

Wissen, dem Sittlichen und dem Religiösen sichern und damit die Normalität des Lehrplans herstellen will.

Es ist auch der Ästhetik als wissenschaftlicher Disziplin schwer geworden, sich ihre Sonderstellung zu erwerben, ihre eigenen Methoden und Prinzipien zu beanspruchen und sich von aller Verquickung mit religiösen und ethischen Zwecksetzungen loszumachen. Es ist interessant, diesen Prozeß in der Geschichte der Ästhetik zu verfolgen von Plato an, der die Künstler als gemeingefährlich aus seinem Idealstaat verbannen wollte und sie Gauklern und Taschenspielern gleichstellte, bis Tolstoi, der nur religiöse Kunst gelten lassen will.

Die beiden Philosophen, die als Urheber der neueren rein psychologischen Ästhetik anzusehen sind, waren Herbart und Kant. Der 18jährige Herbart schreibt in einem Briefe: »Seit meinem Umgang mit Fichte habe ich es recht gefühlt, wie wesentlich die Kultur des ästhetischen Vermögens zur Ausbildung des Menschen gehört.« Zwar ist Herbart im Verlauf seines arbeitsreichen Lebens nicht dazu gekommen, eine systematische Ästhetik zu schreiben, aber er hat eine Reihe grundlegender Bemerkungen gemacht, wie z. B. die, auf der alle Ästhetik beruht, daß es objektiv nichts Ästhetisches gibt, sondern alles Ästhetische etwas Subjektives ist.

Er sagt: »Alles Schöne existiert im Zuschauer. Es wird ihm zugemutet, daß er die einzelnen Vorstellungsreihen, seien es Stimmen oder Figuren oder Charaktere samt ihrem Handeln, in sich selber ebenso genau und reinlich gestalte, wie das Kunstwerk sie ihm darbietet. Dann wirkt das Zusammentreffen der verschiedenen geistigen Bewegungen (welches er im Augenblicke zu verlieren fürchtet und doch wieder gewinnt), das echte Gefühl des eigentümlichen Beifalls, welchen das Kunstwerk für sich, und ohne noch außer sich etwas anderes zu bedeuten, hervorbringt; und so erzeugt sich das Schöne, das außer der Vorstellung gar nicht existiert, sondern immer einen, wenigstens möglichen Zuschauer voraus-

setzt, der sich in dem Objekt vertieft, folglich sich vergißt.«

Herbarts ganze geistige Struktur aber war der weiteren Behandlung der Ästhetik nicht günstig, er nannte sich selbst eine prosaische Natur. Es mangelte ihm wohl die Fähigkeit der naiven Hingabe, des gefühlserfüllten Genießens eines Kunstwerks. Der bildenden Kunst scheint er ganz fern gestanden zu haben, nur die Musik fesselte ihn dauernd, vielleicht weil sie in ihrer Harmonie- und Generalbaßlehre am ersten mathematisch-wissenschaftlich zu fassen war; er rechnete auch das ästhetische Interesse bezeichnenderweise unter die Interessen der Erkenntnis.

Immerhin verdankt die Ästhetik, wie auch Volkelt, Konrad Lange und Dessoir anerkennen, Herbart die ersten grundlegenden Anregungen. Leider wurde auf diesem Grunde konsequent nicht weitergebaut. Die Ästhetik des 19. Jahrhunderts kam ins spekulative Fahrwasser, sie suchte das Schöne als Objekt, als Idee zu ergründen. Die Ästhetik wurde von Hegel, Schelling, Carriere und Friedrich Theodor Vischer als Teil der Metaphysik betrieben.

Die neuere Ästhetik hat sich wieder davon losgemacht und will ein selbständiges Forschungsgebiet sein, wobei sie die Ethnologie, Soziologie und Physiologie als Hilfswissenschaften ansieht. Sie knüpft an Herbart an, der in Siebeck einen selbständig weiterarbeitenden Nachfolger fand. Sie will Inhalts- und Formalästhetik vereinigen und legt das Hauptgewicht auf den psychischen Vorgang. So hat die Ästhetik sich in der Wissenschaft eine eigene Stellung erst jetzt erobert.

Wir wollen nun versuchen, unsre anfängliche Behauptung, daß das ästhetische Verhalten etwas Eigenartiges sei, von dieser neueren ästhetischen Wissenschaft her zu begründen. Wenn Religion, Moral und Wissenschaft ganz andere Zwecke verfolgen und auf andersartigem psychischen Verhalten beruhen, als die Kunst, so dürfte dann bewiesen sein, daß unsere lehrplantheoretische Auf-

stellung die richtige ist. Dabei muß aber vorausgeschickt werden, daß diese gegenseitige Abgrenzung nur der theoretischen Klarheit wegen geschieht, denn die Kunst ist als Schöpfung des menschlichen Geistes mit dem gesamten Wissen und Wollen der Menschen aufs vielfachste verbunden. Wir können in der Wirklichkeit der praktischen Erziehung nicht die einzelnen Partien des seelischen Geschehens voneinander scheiden, so wenig wie wir Vorstellungen, Gefühle und Willenstatsachen in praxi zu trennen vermögen. Ein patriotisches Lied kann willenanregend wirken, ein exotisches Landschaftsbild die Erkenntnis erweitern, ein religiöses Lied eine fromme Stimmung herbeiführen. Das Ästhetische ist kein derart Unbedingtes und Absolutes, daß es nicht in den Dienst andrer Güter gestellt werden dürfte. Das Ästhetische liegt aber gewissermaßen hier in unreiner Form vor. Wir können nur in der Theorie das ästhetische Verhalten, das die Hauptsache und das Charakteristische ist, herausschälen und schildern. Das Ästhetische an sich aber darf weder intellektualisiert noch moralisiert oder sonst in seiner Eigenart verkürzt werden.

Wir grenzen das Wertgebiet des ästhetischen Verhaltens zunächst nach dem der Religion ab. Sie will unser Fühlen auf das Übersinnliche hinlenken, auf die ewige Macht, die unsre Geschicke lenkt. Es handelt sich hier um religiöse Erfahrungstatsachen, um den Glauben, um Sehnsucht nach dem Unvergänglichen, um eine völlige Hingabe an Gott. Der Glaube sucht unserm gesamten Dasein einen Sinn unterzulegen. Mitten im lärmenden Leben, mitten in allem Blühen und Reifen in der uns umgebenden Natur bewegt uns die ernsteste aller Fragen: Wozu dies alles? Was meint es? Wir wollen in der Religion wie in der Philosophie überhaupt die überall in der Form fortlaufender Entwicklungsreihen uns gegebenen Tatsachen über die in der Erfahrung sich darbietenden Endpunkte dieser Entwicklungen hinaus ergänzen. Das religiöse Verhalten ist Jenseitigkeitsphilosophie. Die Kunst dagegen beruht auf

dem Diesseitigkeitsbewußtsein; sie hat es mit irdischen Objekten zu tun, sie schöpft aus der uns umgebenden Natur und ist ein Spiel unsrer geistigen Kräfte. Gerade dieses dem Spiel Ähnliche des ästhetischen Verhaltens steht im Gegensatz zum Religiösen; in Zeiten gesteigerten Glaubensernstes, in Zeiten tiefsten Unglücks des einzelnen oder eines Volkes will man von ästhetischer Gestaltung nichts wissen; man scheut sich auch, Christus auf die Bühne zu bringen, weil man hier die Grenzlinie zwischen Religiösem und Ästhetischem nicht verwischen will. »Wem Gott zu einem Scheingebilde, zu einem Phantasiegeschöpfe herabsinkt, der ist von allem religiösen Verhalten durch eine weite Kluft getrennt.« Es handelt sich um unser ewiges Heil, um die ernsteste Frage unsres Lebens. In Stunden des Gebets, der inbrünstigen Andacht kann ästhetisches Verhalten nicht aufkommen. So grenzt sich das Ästhetische nach dem Religiösen dadurch ab, daß dort Diesseitigkeit und spielendes Verhalten, hier Jenseitigkeit und höchster Ernst in Frage kommen.

Was nun zweitens das Verhältnis der Kunst zur Ethik anlangt, so ist es klar, daß es sich im ethischen Verhalten um die kategorische Gültigkeit von Urteilen handelt, im ästhetischen sich aber alles ins Subjektive und Hypothetische auflöst. Ja, es ist nicht einmal erforderlich, daß man im ästhetischen Verhalten bis zu bewußtem Urteil sich erhebt. »Über den Geschmack läßt sich bekanntlich nicht streiten.« Die ethischen Maximen zwecken auf das Wollen, das Handeln ab, sie sind ein Maßstab, der für unsre gesamte Lebensführung gilt, sie sind durchaus in allen Lagen des Lebens verbindlich für uns. Ganz anders ist es mit dem Ästhetischen. Es erhebt nicht den Anspruch, daß sich alle unsre Lebensäußerungen nach ihm richten sollen. Jemand kann ruhig erklären: »Ich habe nicht die Fähigkeit mich ästhetisch zu verhalten.« Wir können ihm daraus nicht einen Vorwurf machen. Das ist kein sittliches Manko. Ohne sitt-

liche Normen ist der Mensch wertlos, ohne künstlerische Interessen ist er zwar nicht vollwertig, aber das Manko hier hebt den Wert der Persönlichkeit nicht auf. Daß auch große Gebiete der Kunst gar nichts mit sittlichen Absichten zu tun haben, wie die Tiermalerei, Stillleben- und Fruchtmalerei, Porträts, Ornamente, Tanz, Architektur, Trinklieder usw., daran sei beiläufig erinnert.

Die Hauptsache aber ist, daß das ästhetische Verhalten sich von dem ethischen dadurch abgrenzt, daß bei dem sittlichen Verhalten kategorische Verbindlichkeit und Verwirklichenwollen der ethischen Maximen herrscht, daß aber im Ästhetischen es sich um eine hypothetische, unverbindliche Betrachtungsweise handelt. Das Verwirklichenwollen ist hier ganz ausgeschlossen, darin sind alle Ästhetiker einig.

Wir grenzen nun drittens das ästhetische Verhalten nach dem wissenschaftlichen Denken hin ab. Schon Herbart sagt: »Wahre Erkenntnis und ästhetisches Urteil (Verhalten) sind zwei so völlig verschiedene Dinge, wie eine chemische Analyse und ein Moment poetischer Begeisterung.«

Das Beschreiben ist das elementarste Mittel der Wissenschaft; sie beschreibt Mineralien, Pflanzen, Lebensweise der Tiere, historische Ereignisse, Staatsverfassungen, volkswirtschaftliche Tatsachen usw. nach Quantität und Qualität. Niemals aber wird es gelingen durch bloße Beschreibung, also durch das einfachste Verfahren der Wissenschaft, ein Kunstwerk uns zu vermitteln. Der griechische Schriftsteller Pausanias hat uns bekanntlich zehn Bücher hinterlassen, in denen er eingehende Schilderungen antiker Kunstwerke gibt. Diese sind größtenteils untergegangen, und alle seine schönen, oft begeisterten Worte können uns nicht ein einziges Kunstwerk ersetzen. Gemalt und beschrieben sind so sehr voneinander verschieden, wie sehen und blind sein. Gemälde mit Worten malen ist ein Unding. Ich könnte es ja versuchen, Ihnen jetzt etwa eine Tizian'sche Madonna, die Sie noch nie

gesehen, bis ins einzelnste nach Gestalten, Formen und Farben, nach Ausnutzung des Raumes, Anordnung und Führung der Hauptlinien in möglichst poetischer Weise zu schildern — es wäre doch vergebliche Liebesmüh.

Aber nicht nur hinsichtlich des Beschreibens, sondern auch sonst ist wissenschaftliche Verfahrungsweise und ästhetisches Verhalten himmelweit voneinander verschieden. Wissenschaft und Kunst formen beide das unmittelbar Erfahrene um, aber in ganz verschiedener Weise.

Die Wissenschaft sucht sich der Wirklichkeit, dem Konkreten immer mehr zu entziehen, sucht alle Gefühlsbeziehungen zum Naturobjekt zu ertöten. Gerade durch den Verzicht auf alles Anschauliche gewinnen wir in der Wissenschaft die Sicherheit des Begrifflichen. Das Einzelne wird dem Begriffe gegenüber gleichgültig, es verschwindet und verflüchtigt sich. Die Wissenschaft will alles begrifflich einordnen und logisch zergliedern, kausal verknüpfen und eine fortgesetzte Kontinuität des Denkens herbeiführen, sie stellt Tatsachen fest und begründet diese aus Prinzipien. Sie will aus der Negation des Möglichen das Positive erkennen. Von der Mannigfaltigkeit des Seienden steigt sie durch Abstraktion auf zu Begriffen, Bestimmungen und Gesetzen, und mit deren systematischer Anordnung löst sie ihre Aufgabe.

Ganz anders die Kunst. Sie formt auch das unmittelbar Erfahrene um, sie schafft auch neuartige Gebilde, aber diese sind wieder konkret, sinnlich, anschauungheischend. Das Kunstwerk steht für sich allein da, als etwas Souveränes, als menschliche Schöpfung. Es bedarf keiner Beziehung und Verknüpfung mit andern Dingen, wie das wissenschaftlich umgeformte Objekt.[1]) Das ästhetische Verhalten ist an ein Individuelles gebunden; es fordert gefühlserfülltes Anschauen. Dieses Anschauen des einzelnen Kunstwerks, des Bildes, der Dichtung, des Liedes,

---

[1]) Die Ästhetik als Wissenschaft kommt zu Prinzipien und Normen, aber das hat mit dem ästhetischen Verhalten nichts zu tun.

das in Illusionversetztwerden ist Anfang, Mitte und Ende alles ästhetischen Verhaltens. Anschauungsarme, gefühlskahle Wörter werden wir vergeblich in einer guten Dichtung suchen, dagegen brauchen wir sie in der Wissenschaft. Solche Wörter sind: »Beziehung, Verhältnis, Hinsicht, Beschaffenheit, Bestandteil, in Betracht ziehen, berücksichtigen, stattfinden, vorhanden sein, betreffen, entsprechen, zukommen, bezeichnen, auseinandersetzen, beanspruchen, begrifflich, unwahrscheinlich, wesentlich, derartig, nichtsdestoweniger, unbeschadet, gewissermaßen, selbstverständlich, nämlich.« Sie erwecken logisch verdünnte Vorstellungen im Hörer. Nun hören Sie dagegen nur 2 Strophen aus dem anschauungsgesättigten Abendlied Gottfried Kellers:

> Augen, meine lieben Fensterlein,
> Gebt mir schon so lange holden Schein,
> Lasset freundlich Bild um Bild herein:
> Einmal werdet ihr verdunkelt sein!
>
> Fallen einst die müden Lider zu,
> Löscht ihr aus, dann hat die Seele Ruh;
> Tastend streift sie ab die Wanderschuh,
> Legt sich auch in ihre finstre Truh.

Alles Anschauung und Gefühl, keine abstrakte Wendung!

Wie sehr vorwiegend wissenschaftliches Denken ein ästhetisches Verhalten unmöglich machen kann, dafür ist uns ein Beispiel der berühmte Naturwissenschaftler Prof. Du Bois-Reymond, der in der Berliner Akademie der Wissenschaften in seiner berühmt gewordenen Rede »Naturwissenschaft und Kunst« gegen die Fabelwesen der bildenden Kunst, besonders die von Böcklin, losgewettert hat, gegen die Sphinxe, die Hippokampen und Tritonen, gegen den geflügelten Pegasus, gegen Kentauren und Harpyen, gegen Viktorien und Engel, weil — doppelte Bauchhöhlen, mehrfache Wirbelsäulen, Vereinigung von warmblütigen und kaltblütigen Körperteilen, ein drittes Paar Extremitäten, ein Übergehen von Menschenhaut in

einen Schuppenleib usw. anatomisch und physiologisch unmöglich seien. Der große Berliner Gelehrte verwechselte wissenschaftliche und ästhetische Möglichkeit.

Zusammenfassend können wir also sagen: Das ästhetische Verhalten richtet sich nicht wie das religiöse auf das Jenseits und auf das Warum unseres Daseins, es will nicht wie die ethischen Maximen unser gesamtes Leben gestalten, und es will nicht wie die Wissenschaft zu Begriff und System aufsteigen.

Aber außer diesen negativen Kriterien wohnt dem ästhetischen Verhalten soviel positiv Wertvolles inne, daß wir auch daraus auf die Notwendigkeit der erzieherischen Anleitung zum künstlerischen Empfinden schließen können.

Vor einem Kunstwerk, sei es Bild oder Dichtung oder Lied, vollziehen wir einen schöpferischen Akt des Bewußtseins, indem wir das Tote uns bei der Anschauung als lebendig denken. Was der Künstler uns gibt, ist ein Scheinbild. Dieses übersetzen wir in die Wirklichkeit. Dieses Vergleichen zwischen Schein und Wirklichkeit, dieses Hin- und Heroszillieren zwischen zwei Bewußtseinsinhalten, diese bewußte Selbsttäuschung ist der eigenartige psychische Vorgang, der durch keinen andern ersetzt werden kann. Form und Gehalt, die Oberflächenerscheinung und die erlebte Bedeutung der Gegenstände werden verschmolzen. Der ästhetische Gegenstand ist formgewordener Gehalt, aber auch gehalterfüllte oder ausdrucksvolle Form. Beide stehen im Dienste der Illusion, sind notwendige Elemente der ästhetischen Anschauung. Weder die Form an sich, noch der Inhalt an sich sind Kern des ästhetischen Genusses, sondern nur ihre Verschmelzung zum Zwecke der Illusion. Nicht das Religiöse in einem Bilde ist Gegenstand des ästhetischen Verhaltens, sondern wie es der Künstler verstanden hat, uns in die von ihm gewollte bewußte Selbsttäuschung, in religiöse Stimmung, zu versetzen. Wer nur immer nach dem Inhalt eines Bildes fragt, wer stoffhungrig einen Roman verschlingt, empfindet noch nicht ästhetisch.

Die ruhige, innige Kontemplation, das gefühlserfüllte Anschauen ist etwas ganz Wunderbares, etwas uns Beglückendes, etwas logisch und begrifflich direkt nicht zu Fassendes. Die Verbindung von starkem Schauen und mächtig strömendem Fühlen ist eine Richtung, die weder in der religiösen, noch in der sittlichen, noch in der wissenschaftlichen Betätigung zu Tage tritt. Wir erleben etwas Eigenartiges in der Illusion, indem wir uns ins Kunstwerk versenken. Beim Anschauen eines schönen Gemäldes oder einer schönen Skulptur, beim Hören eines Musik- oder Dichtwerks erholen wir uns von dem auf praktische Zwecke des Lebens gerichteten Denken und Wollen. Wir vergessen die uns umgebende Wirklichkeit und uns selbst und flüchten uns in die Welt des Scheins. »Viele Menschen werden, wenn sie einen Dichter zur Hand nehmen, mit Leichtigkeit wie in eine andere Welt gehoben; die Sorgen und Zwecke des Alltags sind wie mit einem Schlage ins Weite gerückt. Je hingegebener und weihevoller das künstlerische Genießen ist, um so mehr fühlen wir uns dem Drucke und Zwange des Wirklichen, der Hitze des Arbeitens und Genießens, den Beklemmungen und Zerrungen des Alltags entrückt.« Diesen Kernpunkt des Ästhetischen, diese Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls, diese Entlastung finden wir wiederum schon bei Herbart in voller Klarheit; er warnt zuerst vor dem immerwährenden Kritisieren, das dem ästhetischen Betrachter sein richtiges Gefühl nur zu leicht verleidet, und sagt:

»Der Zuschauer oder Zuhörer muß freilich auch seinerseits fähig sein abzulassen von seinem Wollen, fahren zu lassen Arbeit, Sorge und Liebhaberei; denn er soll sich hingeben. Das können Egoisten nicht: und wer dringende Geschäfte hat, wessen Geist getrübt oder gedrückt ist, der kann es nur unter der besonderen Bedingung, daß gerade in seine Stimmung oder in seine Spannung das Kunstwerk eingreife und ihn, wie es eben ist, an sich ziehe.«

So wie bei Herbart, finden wir auch in der neueren Ästhetik die Willenlosigkeit, die Befreiung vom Wissenwollen, von der realen Welt, das Ästhetische als Welt des künstlerischen Scheins. Es würde uns Menschen etwas Wesentliches fehlen, wenn wir nicht diese Fähigkeit, die Wirklichkeit als Schein zu nehmen, hätten: hier schweigt die Unruhe und Einseitigkeit des wissenschaftlichen, sittlichen und religiösen Suchens, hier kommen alle Seiten der menschlichen Natur, Wahrnehmen, Vorstellen, Fühlen, Erleben zu gleichgewichtsvoller Entwicklung. Sinnliches und Geistiges wird versöhnt. »Der böse Dualismus der menschlichen Natur ist hier überwunden.« Unser Vorstellungs- und Gefühlsleben wird vor Verkümmerung bewahrt — darin liegt der höhere biologische Zweck der Kunst. Der Gegensatz von Mensch und Außenwelt schwindet; es gibt keine Schwierigkeiten und Hindernisse wie im religiösen, im sittlichen, im wissenschaftlichen Verhalten. Alle Spannungen und Feindseligkeiten sind aus dem Verhältnisse von Mensch und Außenwelt geschwunden. Hier ist kein Habenwollen, kein Erwerben, kein Erobern, kein Ringen, kein Sichabmühen und unruhvolles Sichquälen, sondern ein freiwilliges, müheloses, dankbar freudiges, edelstes Genießen. Das ist das Positiv-Wertvolle am ästhetischen Verhalten.

Doch es könnte jemand gegen alles dieses einwenden: »Alles, was du da uns als Eigenartiges des ästhetischen Verhaltens preisest, brauche ich nicht. Ich habe die Natur, ich erfreue mich am Naturschönen, ich brauche das Kunstschöne nicht! Die Natur ist viel reicher!«

So müssen wir nun weiter das Eigenartige des ästhetischen Verhaltens noch nach Seite der Natur, der Naturanschauung und des Naturgenießens hin abgrenzen.

Auf einer Versammlung der Thüringer Herbartfreunde sprach ein Lehrer das große Wort gelassen aus: »Der sogenannte Kunstunterricht ist im wesentlichen nichts anderes, als der psychologisch-begründete Anschauungsunterricht, wie ihn Pestalozzi und andere gefordert

haben. Zeigt den Kindern nicht das Kornfeld im Bilde, sondern ein wirkliches Kornfeld usw.« Das heißt also mit andern Worten: »Ich weiß gar nicht, was man mit den Bildern jetzt will. Abbildungen von Tieren und Pflanzen, geographische und technologische Bilder haben wir in Menge, haben wir immer schon gezeigt. Und im übrigen — führt eure Kinder lieber vor die Natur!«

Diese leider noch recht weit verbreitete Meinung entspringt aus der Unklarheit über den Unterschied von Naturobjekt und Kunstwerk, von empirischer und ästhetischer Anschauung, von Sehen und Schauen, von Photographie und Gemälde. Die Frage ist also zunächst zu beantworten: Wie benutzt der Künstler die Natur? Oder wie entsteht das Kunstwerk? Nur, wenn wir hier selbst tief eindringen, können wir unsere Kinder zu künstlerischem Nacherleben anleiten.

Die Natur ist der ewig frische unversiegliche Quell aller Kunst: das ist ein unumstößliches Axiom. Unter Natur verstehen wir nicht nur die Landschaften, die Bäume, die Bäche, die Seen, den Himmel, sondern auch den menschlichen Körper, das Gesicht, den ganzen Umkreis menschlicher Betätigung, Worte, Ereignisse, Charaktere, Handlungen. Alle Künstler suchen sich einen Schatz von klaren Erinnerungsbildern zu schaffen. Das ist es ja gerade, was den Künstler vor uns auszeichnet, daß er eine gesteigerte Empfänglichkeit für Farben, Formen, Töne, Worte, für Gefühl, Ausdruck und Bewegung hat. Seine gesteigerte Rezeptionskraft und sein gesteigertes Ahnungsvermögen ist verbunden mit einem starken und vielseitigen Gedächtnis für alles, was aus Natur- und Menschenleben sich zur künstlerischen Darstellung eignet. Er sieht individueller, schärfer, spezialisierter, er hat deshalb einen Schatz von individuellen Erinnerungsbildern; — mit Typen, verstandesmäßigen Abstraktionen oder Durchschnittsanschauungen kann der Künstler nichts anfangen, ebensowenig mit unklaren, verschwommenen Anschauungen. Jede echte Kunst geht

auf individuelles Leben. Egmont ist nicht ein Typus, sondern ein Individuum. Endlich ist der Künstler im stande, sich diejenigen individuellen Erinnerungsbilder die er braucht, jederzeit in voller Klarheit und Bestimmtheit in den Blickpunkt des Bewußtseins zu rücken.

Alle wahren Künstler suchen immer wieder an der Natur sich zu bereichern. Dies gilt für alle Zweige der Kunst. Für den Maler und den Bildhauer ist dies leicht einzusehen. Aber auch der Komponist muß den Stimmungsgehalt der Bewegungen und Töne, den Ausdruck der menschlichen Stimme, ja alle Geräusche der Natur auf sich wirken lassen. Das Rieseln der Quellen, das Plätschern des Baches, das Fluten des Stromes, das Rauschen des Waldes, das Pfeifen des Windes, das Heulen des Sturmes, das Rollen des Donners, das Brausen einer erregten Volksmenge, der Schlachtenlärm, alles das setzt sich beim Komponisten in melodische und rhythmische Tonfolgen um; er hat eine starke Rezeptionsfähigkeit für den Stimmungsgehalt der Natur und schafft sich so eine reiche Apperzeptionsmasse, aus der er jederzeit schöpfen kann. In den Bayreuther Blättern stand unlängst eine Studie über die Motive der Waldvögel im II. Akt des Siegfried. Aus Richard Wagners Briefen erhellt, daß er tatsächlich die Vogelstimmen studiert hat. Goldammer, Pirol (in der Dresdner Heide von ihm gehört), Baumlerche, Nachtigall und Schwarzamsel kann jeder leicht herausfinden. Ich brauche auch nur an die Jahreszeiten, an das Chaos in der Schöpfung, an die sinfonia pastorale, an Meeresstille und glückliche Fahrt, an die wabernde Lohe des Feuerzaubers, an Trauermärsche und Wanderlieder zu erinnern. Überall sind es Naturvorbilder und Naturvorgänge, die zu Grunde liegen.

Auch der Ornamentiker kann ohne intensive Kenntnis der Natur nicht schaffen. Er muß das organische Wachstum studieren, das sich gerade ihm in unerschöpflicher Fülle darbietet. Die Blattformen, die Ranken, das spiralische Sichaufrollen der jungen Triebe, die Verästelungen,

die Biegungen und Knickungen, alle vegetabilischen Formen, Käferdecken, Schmetterlingsflügel, Vogelgefieder, Krallen und Schnäbel, Panzerungen von Schildkröten, Schlangenhäute u. a., alles beobachtet er genau und schafft sich ebenfalls eine Schatzkammer genauer und intensiv erfaßter, künstlerisch verwendbarer Naturmotive.

So auch der Architekt. Er verwendet einmal direkt die menschliche Gestalt zu Karyatiden, Telamonen und Atlanten, die als Stützen des Gebälks oder der Decke benutzt werden. Dann aber studiert er das organische Wachstum, die Verjüngung des Baumschaftes für den Säulenschaft, den Blumenkelch fürs Kapitäl. Das Stützen, Schweben, Lasten, Emporschießen, Herausquellen entnimmt er der organischen Kraft der Natur.

Der Dichter endlich blickt in den vollen Strom des Menschenlebens und den Reichtum der Natur, immer schon mit dem Gedanken: Was ließe sich daraus künstlerisch gestalten?

So schöpft alle Kunst aus dem unendlich reichen Born der Natur. Das Sinnliche, etwas wunderbar Gewaltiges, ist das Schöpferische in dem großen und gesamten organischen Dasein, das Schöpferische auch in der Kunst. Wo die Bestandteile eines Kunstwerkes nicht der Wirklichkeit entnommen sind, da fühlen wir es schmerzlich heraus, da kommen wir nicht in Illusion. Das Kunstwerk muß für unsere Auffassungsfähigkeit möglich sein; wir müssen dabei die Empfindung der anschaulichen Notwendigkeit und Überzeugungskraft haben.

Wie unterscheidet sich nun das Kunstwerk von der Natur?

Alle Kunst will zur Wirklichkeit hin, aber mit der gewonnenen Identität würde niemals ein Kunstwerk entstanden sein. Das Kunstwerk ist nicht ein bloßes Abbild der Wirklichkeit. Logisch erscheint die Forderung unerfüllbar, daß der Künstler der Wirklichkeit treu und zugleich untreu sein soll. Er soll der Natur dienen und über sie herrschen, er soll sich hingeben und sich los-

lösen. Die Überwindung der Wirklichkeit ist der Grundzug der Kunst; sie macht die Kunst zu einem Mehr und gleichzeitig zu einem Weniger als die Natur. Die Kunst schafft Möglichkeiten, die hinter der gegebenen Erfahrungswirklichkeit zurückbleiben, andrerseits enthält sie eine anschauliche Notwendigkeit, die über alle Realität hinausgeht.

Jeder Künstler sieht die Natur anders. Natur und Kunst können in 3 verschiedenen Beziehungen zueinander stehen: man nennt sie Naturalismus, Idealismus und Realismus.

Der konsequente Naturalismus vertritt die sklavische Nachahmung der Natur, ein plan- und wahlloses Nachbilden der zufälligen Naturerscheinung. Ihm ist im Drama und Roman Milieuschilderung alles. Zola schildert im Ventre de Paris den Geruch der verschiedenen Käsesorten in größter Umständlichkeit. Der Naturalismus versichert, daß er schlechthin das Wahrgenommene wiedergibt, er perhorresziert alle Historienbilder, alle mythologischen, religiösen, allegorischen Bilder, weil sie keine Nachahmung der Natur sind. Ihm gilt nur die Impression der Dinge, die anatomische Richtigkeit, die genaueste psychische Analyse, der naturgetreue Dialekt etwas. Die Persönlichkeit des Künstlers wird möglichst ausgeschaltet. Der Naturalismus der letzten 30 Jahre hat etwas Gutes gehabt, er hat eine bedeutende Vervollkommnung der technischen Darstellungsmittel mit sich gebracht und uns allen den Wirklichkeitssinn geschärft. Der nun glücklich beinahe überwundene Naturalismus ist in der Zeit der Überschätzung der naturwissenschaftlichen Methoden entstanden und war ein nötiger Protest gegen das Allzukonventionelle der Kunst, gegen die braune Sauce der Ateliermalerei, gegen das Unnatürliche in der Dichtung. Es wurde aber fälschlich das Ziel der Wissenschaft, die Erforschung und Darstellung der Wahrheit, auf die Kunst übertragen und so das Eigenartige der Kunst verwischt. Die Kunst gibt sich damit selbst auf. Jener Pädagog auf

der Versammlung der Thüringer Herbartfreunde vertrat, ohne es zu wollen, den krassesten Naturalismus.

Übrigens ist die genaue Nachahmung der Natur ein Idol, das Kunstwerk wird immer hinter der Wirklichkeit zurückbleiben, es fehlt ihm Leben und Bewegung, sinnliche Frische und Unmittelbarkeit. Je genauer die Kopie, desto weniger wahre Kunst; Beweis die Panoramen, die Kinematographen, das Wachsfigurenkabinett.

Hat der konsequente Naturalismus unrecht, so hat es auch der konsequente Idealismus. Diese Richtung stammt aus der idealistischen Philosophie und trägt fälschlicherweise die Metaphysik in die Kunst, verwischt also wieder das Eigenartige. Der Idealismus will die Idee des Schönen darstellen, das Absolute in anschaulicher Form, einen Typus. Das ist das andere Extrem. Hier ist die bewußte Loslösung von der Natur das Panier. Die Natur soll verschönert, typisiert, die individuellen Eigenschaften abgeschliffen werden. Man sucht z. B. nach einem idealschönen Jesusbild, nach idealschönen Frauen, nach idealschönen Bäuerinnen; was dabei herauskommt, beweisen die schrecklich süßlichen Jesusbilder von Hofmann, Thumanns Parzen, Sichels schöne Frauen, sogenannte Kunstwerke, die von Backfischen angeschwärmt werden. Leider ist die Meinung, auch in Lehrerkreisen, stark verbreitet, daß die Kunst nur das sogenannte »Schöne« darzustellen habe. Wer sich nur ein wenig in der Kunstgeschichte umgetan hat, weiß, daß alle Künste von den Griechen her auch stets das Häßliche dargestellt haben, vom Thersites im Homer, von den Faunen und Satyrn und vom Äsop bis zur alten, zahnlosen, grinsenden Hille Bobbe des Franz Hals und allen den Bauernszenen der Holländer, den Geschwüroperationen des Teniers und den Anatomiebildern Rembrandts. Die spekulative Ästhetik der Mitte des vorigen Jahrhunderts sagte freilich: »Während die Natur die Ideen nicht in ihrer reinen Form, sondern verschlechtert, verdorben, ins Individuelle abgewandelt zeigt, hat die Kunst die Aufgabe, aus dieser

verdorbenen individuellen Natur die Idee, nach der sie eigentlich geschaffen sei, herauszukristallisieren. Und zwar tut sie das, indem sie das Typische, das Gattungsmäßige aus der Natur herausgreift, die individuelle Erscheinung der Natur verschönert, entweder direkt oder indirekt idealisiert.« In dieser Meinung liegt eine Blasphemie, indem der bildende Künstler über den Schöpfer gestellt wird. Und dann, gerade schlechte Dichtungen sind es doch, die die Dünne und Magerkeit der Idee aufzeigen.

Wie will die idealistische Ästhetik, die nur das Absolute, das Göttliche, das Ewige, die Idee, nur die höchsten erhabensten Ziele menschlichen Lebens und Strebens darzustellen erlaubt, das doch nicht zu leugnende ästhetische Verhalten vor einem modernen Teppich, vor einem interessant geformten Krug, vor einem Scheffelschen Trinklied aus dem Gaudeamus, vor einer Heyseschen Novelle, vor einem gemalten Frühstück erklären? Man darf doch nicht verschiedene ästhetische Verhaltungsweisen konstruieren, etwa bei den Schöpfungen, die uns Höchstes und Tiefstes offenbaren, wie Goethes Faust, Beethovens Neunter, Dürers Christus, Klingers Beethoven und andrerseits schönen Möbeln und Gefäßen. Die sich daran knüpfenden Gedankenassoziationen und Gefühlserregungen sind quantitativ verschieden, aber das eigentliche ästhetische Verhalten muß qualitativ immer dasselbe sein.

Zwischen dieser idealistischen Überspannung und jener naturalistischen Nüchternheit liegt nun die Umwertung der Natur zum Kunstwerk, die man mit Realismus bezeichnet.

Der Künstler erstrebt, wie Konrad Lange ausführt, möglichst anschauliche Darstellung der Natur zum Zwecke der Illusion, der bewußten Selbsttäuschung. Es handelt sich nicht um eine Verschönerung oder Typisierung, sondern einfach um eine Auswahl und Akzentuierung des individuellen Lebens im Interesse der künstlerischen

Wirkung. Der Künstler ahmt die Natur nach, wie sie ihm vermöge seiner Individualität erscheint. Jeder will ein neues lebenatmendes, lebenvortäuschendes individuelles Kunstwerk hinstellen, jeder aber faßt die Natur anders auf. Er verarbeitet die Natur geistig, er verdeutlicht, er akzentuiert, er hebt die charakteristischen Züge stärker hervor, das Schöne wird schöner, das Häßliche aber auch häßlicher gemalt. Ausdruck, Bewegung, Charakter werden gesteigert. Der Dramatiker muß längere psychologische Entwicklungen zusammendrängen. Jeder Künstler muß das Wesentliche herausstellen, die Aufmerksamkeit auf das Wichtige lenken, er muß abschwächen und verstärken, abwägen und gruppieren, kombinieren und auswählen, den fruchtbarsten Moment (z. B. in der Plastik) finden, Bewegung und Ausdruck steigern, um das Kunstwerk auf die Wirkungsstufe der Natur zu erheben. Es gilt abzukürzen und die Details zu unterdrücken (z. B. bei der Wiedergabe des Haares gibt er nur Licht und Schatten, den Glanz und das Seidenartige, nicht jedes einzelne Haar). Er strebt nach Intensität der Wirkung; jede Linie und jede Farbennuance verstärkt z. B. bei Böcklins Toteninsel den tiefernsten Eindruck. Der Maler macht unzählig viele Skizzen (Menzel!), der Dichter notiert viele Vorgänge, der Ornamentiker studiert Tausende von Einzelheiten an Naturobjekten. Der Künstler scheidet vieles aus, denn nicht alles kann die Kunst darstellen, das Langweilige, Einförmige, Nichtige, Gleichgültige, Alltägliche, das gänzlich Abgenutzte, das Triviale, das Oberflächliche, das Läppische, das Ekelhafte, das Mißgeburtartige würde uns nicht in eine mit Lustgefühlen verbundene Anschauungs- oder Stimmungsillusion versetzen können. Also der Realismus will nicht wie der konsequente Idealismus die völlige Abschleifung der individuellen Eigenschaften der Künstlerauffassung, auch nicht das sklavische Nachpinseln der Natur wie der konsequente Naturalismus, sondern die bewußte Abänderung der Natur aus der Individualität des

Künstlers heraus und in dem Streben, ein auf anschaulicher Notwendigkeit beruhendes Kunstwerk, eine Art Analogon einer Persönlichkeit, zu schaffen. Das ist sein schöpferischer Akt, den empfinden wir nachschaffend beim Genuß, darin gipfelt unser ästhetisches Verhalten.

Und jener falschen Auffassung des Verhältnisses von Natur und Kunst des Berliner Gelehrten können wir nun treffende Worte des großen ehemaligen Hallenser Chirurgen und Dichters Richard von Volkmann-Leander gegenüberstellen, der sagte:

Wohl ist das höchste Kunstwerk die Natur,
Doch ist's nicht Kunst, sie einfach zu kopieren,
Von Holz und Erz, Papier und Marmor nur
Als Photograph ihr Bild zu reflektieren.

Im besten Falle wär' es nur Natur,
Wenn's noch gelänge, treu es auszuführen;
Doch lockt sie gar zu gern auf falsche Spur,
Die um zu stehlen, nur die Finger rühren.

Kunst ist Natur von Menschengeist geboren!
Ureignes Werk, nicht toter Schattenriß
Von der, die Leben sprüht aus tausend Poren!

Ureignes Werk! Doch so, daß Gott gewiß,
Beliebt' es ihm, auf sich es könnte nehmen
Und brauchte doch sich dessen nicht zu schämen.

Doch noch ist der Einwand nicht entkräftet, daß man auch vor der Natur sich ästhetisch verhalten kann, daß man deshalb gern auf alle Kunstwerke verzichten könne.

Damit kommen wir zur Frage des Naturschönen. Sie war von jeher die crux der Ästhetiker. Wir fragen: Was fesselt uns in der Natur ästhetisch, oder wann schaut man die Natur ästhetisch an? Wir Erzieher müssen uns darüber klar zu werden versuchen, wie wollen wir sonst unsere Kinder anleiten, die Natur ästhetisch anzuschauen?! Auch hier gilt es scharf psychologisch zu scheiden. Nicht ästhetisch ist der sinnliche Genuß der Natur, etwa die Kühle des Waldes, der Duft eines blühenden Kornfeldes, die wohlige Wärme der

Frühlingssonne, das Wandern auf dem weichen Moosboden, das den Augen wohltuende Grün der Saaten, die Süßigkeit der Früchte, das sammetweiche Sichanfühlen eines Blattes. Nicht ästhetisch ist der religiöse Schauer unter dem gestirnten Himmel, nicht ästhetisch die wissenschaftliche Betrachtung des wunderbaren Baues eines Geschöpfes durch den Zoologen oder Botaniker, nichtästhetisch die auf praktische Zwecke sich richtende Betrachtung der Baumblüte durch den Obstzüchter.

Ästhetisch ist nur die Anschauung der Natur, die die Natur lediglich als Bild, als Substrat malerischer oder poetischer Darstellung, ornamentaler oder musikalischer Anregung auffaßt. Auch hierbei sind es wieder zwei Vorstellungs- und Gefühlsreihen, deren wir uns abwechselnd bewußt werden, eine, die sich auf die wahrgenommene Natur als solche, und eine, die sich auf die Möglichkeit ihrer künstlerischen Darstellung bezieht. Man schaut die Natur als Bild, als Kunstwerk an, man beseelt sie poetisch. Es ist eine Art umgekehrter Illusion. Um diese vollziehen zu können, muß man eine gewisse künstlerische Apperzeptionsmasse besitzen, viele Kunstwerke gesehen haben und wissen, wie die Natur künstlerisch dargestellt werden kann. Das haben Sie alle schon erfahren, daß Sie sich die Natur in ein Bild umsetzen. »Wie Nobitz malerisch daliegt«, »das könnte man gleich malen«. Je weniger man eine Landschaft beim Malen verändern müßte, desto malerischer, schöner ist sie. Knorrige Bäume findet nur der ästhetisch Betrachtende schön, weil sie eine charakteristische Silhouette haben. Man spricht auch von malerisch schönen Köpfen, von prachtvollem roten Haar, von vollen Formen, von monumentalen Köpfen.[1] Man sagt in Gesellschaft: »Sehen Sie dort den Kopf, ein echter Holbein oder eine richtige Rubensdame, man spricht von griechischem Profil,

---

[1]) Vergl. auch Goethe in Wahrheit und Dichtung, als er in Dresden die Werkstatt des Schusters ein holländisches Bild nannte.

der Welt zu behaupten. Das Gefühl treuer Pflichterfüllung würde ersterben. Der Staatsmann würde vergessen, seine diplomatischen und militärischen Waffen entschlossen zu handhaben; der wirtschaftliche Unternehmer verlöre die Neigung, der Natur in heißer Arbeit Güter abzuringen. Ein Zuviel des ästhetischen Verhaltens würde die Zweckmäßigkeit der sozialen Funktionen hemmen. Die Enthusiasten, die mit der künstlerischen Erziehung oder Kultur die Welt aus den Angeln heben wollen, sollten sich von Goethe warnen lassen, der sagt: »Alles oder nichts war von seither die Devise des aufgeregten Demos.« Wir haben die Grenzen gezogen. Wir Menschen wünschen mitunter ein stilles Selbstvergessen im unmittelbaren gefühlserfüllten Anschauen der Werke der bildenden, redenden, tönenden Kunst. Nur der ehrgeizige Streber hat dazu keine Zeit, er jagt unaufhörlich eitlen Zielen, Titeln und Orden ruhelos nach. Und die trockenen, philisterhaften Naturen können sich nicht aus ihrem kleinen Interessenkreise herausheben; sie können von der Wirklichkeit nicht loskommen. Nur durch richtige Kombination und Wechselwirkung der geistigen Betätigung erhält unsere soziale und individuelle Lebensgestaltung, unsere Schule die richtige Harmonie. »Die Kunst aber ist nicht eine Robinsoninsel, von der keine Verbindung zur andern Welt führte, sondern sie steht im Verkehr mit dem Festland unseres täglichen Daseins.« Die Kunst tritt auch in den Dienst des Erziehungszieles, sie erweitert auch unser Vorstellungsleben, unsere intellektuellen Erkenntnisse, sittliche Forderungen können auch im Gewande der Kunst uns nahetreten, die Kunst verwendet zumal auch religiöse Inhalte. Der vernünftige Erzieher hat wie der Staat das Recht und die Pflicht, das nicht nur der ästhetischen, sondern auch der sittlichen und intellektuellen Apperzeptionsstufe des Kindes wie des Volkes Entsprechende auszuwählen. Die Kunst aber ist immer sich selbst Zweck, die anderen Werte sind nur akzessorisch damit verbunden. Der Er-

zieher muß sich dessen bewußt sein, daß er den ästhetischen Wert des Kunstwerkes beim Kunstunterricht in die erste Linie stellt, daß er nicht dessen Werte in den vernünftigen und verwertbaren Inhalten sieht. Das ästhetische Objekt soll als solches ohne Rücksicht auf ethische Zwecke, ohne Rücksicht auf Lebenszusammenhänge, auf Willenshandlungen und etwa eintretende Folgen genossen werden. Der edle ästhetische Genuß hat natürlich einen höheren biologischen Zweck. Er bedeutet eine Bereicherung und Erhöhung des seelischen Daseins. Die Kunst geht auf Höherbildung des Menschen, auf Vergeistigung des Sinnlichen. Insofern geht sie mit den andern menschheitlichen Werten nach demselben Ziel, mit der Wissenschaft, der Religion und dem sittlichen Streben. Jeder der großen menschheitlichen Werte überwindet in seiner Weise das Niedrige, das Sinnliche, das Kleinliche, das Oberflächliche; sie dienen zur Erfüllung des höheren Berufs des Menschen; sie heben den Menschen in eine höhere Schicht hinauf. Insofern wirkt die Kunst veredelnd und gliedert sich in unser pädagogisches System mit unserm Erziehungsziel ein. Nicht eine gemeinsame psychologische Wurzel haben Ästhetisches und Ethisches, aber ein gleiches Ziel, die allgemeine Aufhöhung des geistigen Lebens, eine Verklärung der Sinnlichkeit, die Vergeistigung der Materie. So muß die Pädagogik und die allgemeine Didaktik aus der Eigenart des Ästhetischen für die Stellung des Kunstunterrichts im Erziehungsplan ihre Folgerung ziehen.

Und die spezielle Didaktik kann leicht aus dem Ausgeführten drei unterrichtliche Weisen der Anleitung zum ästhetischen Empfinden erkennen.

1. Das erste ist die vielseitigste Anleitung zum genauen Sehen und Hören in der Natur in der Heimat. Hierzu soll uns der moderne Zeichenunterricht mit seinem Betonen des Naturzeichnens und des Gedächtniszeichnens wichtigste Dienste leisten. Auch das Kind muß einen reichen Schatz leichtreproduzierbarer,

individueller Erinnerungsbilder sich erwerben. Viele Einzelheiten soll das Kind sehen: die Farben eines Buchenstammes in Sonnenbeleuchtung, das Glitzern des Regenwassers in den Räderspuren der Landstraße, die charakteristische Haltung eines müden Pferdes, die Gramlinien im Gesicht eines Alten, oder eine abgearbeitete Hand, die Lichter auf einem Blondkopf usw. Besonders auf Schulreisen und Unterrichtsgängen ist reichlich Gelegenheit, Farben und Formen, Schatten, Reflexlichter, Gesten, Bewegungen, Gesichtslinien zu beobachten. Auch kann für einzelne Kunstwerke eine Vorbereitung ad hoc eintreten. Will man Kampmanns Mondaufgang genauer betrachten lassen, so lasse man die Kinder auch einmal einen solchen beobachten. Also genaues Sehenlernen ist die erste Stufe des Kunstunterrichts.

2. Das Kunstwerk ist bewußt als solches darzubieten, sei es Dichtung oder Lied, Bild, Skulptur oder Ornament. Im Kinde ist eine Ahnung zu erwecken, daß es sich um eine menschliche Schöpfung handelt. Seht und staunt! Das schuf ein Mensch. Hier steckt ein Stück Schöpferkraft und Selbstherrlichkeit des Menschen. Der Lehrer soll häufig dem Gedanken nachgehen: Warum hat es der Künstler so und nicht anders gemacht? Das Kind muß die bewußte Selbsttäuschung vollziehen. Hier hat der Lehrer eine doppelt hohe Aufgabe, er soll das produktive und das rezeptive Kunstempfinden anregen; jenes z. B. durch Anleitung zum Stilisieren der pflanzlichen Motive, und in dem malenden Zeichnen, im Illustrieren von Geschichten und im Aufsatzunterricht durch phantasiemäßiges Schaffen; und das rezeptive durch Einführung in Kunstwerke der bildenden, der redenden, der tönenden Kunst. Dabei müssen wir der ruhigen Kontemplation, dem Sichversenken ins Kunstwerk breiten Raum lassen, das leider unvermeidliche Technische und Mechanische, besonders im Singunterricht und beim Besprechen, Erklären und Memorieren der Gedichte auf das Nötigste beschränken, aber

auch alles Pedantische und Strafende vermeiden, damit das Künstlerische nicht verloren geht, damit das Freie, Gefühlsmäßige der Kunst nicht unterdrückt wird. Wir wollen es uns nur gestehen, peccavimus et peccamus. Wie oft werden wohl Gesangbuchlieder nur als Memorierstoffe, nicht als Kunstwerke behandelt!

3. Und schließlich drittens wollen wir, nachdem unsere Kinder eine künstlerische Apperzeptionsmasse gewonnen haben, sie wieder hinführen zur Natur und sie diese ästhetisch sehen lehren. Unsere Schulgänge und Schulreisen sollten auch nach dieser Richtung hin fruchtbar gemacht werden. Das an Kunstwerken geschulte künstlerische Empfinden wird sich auch der Natur gegenüber ästhetisch verhalten.

So dürfen wir hoffen, dann unsern Kindern etwas Wertvolles vermittelt und in ihnen Natur und Kunst ins richtige Verhältnis gesetzt zu haben. Und auch wir Erzieher wollen nicht aufhören, immer von neuem uns an Natur und Kunst zu erfrischen, damit wir nicht zu pedantischen Schulmeistern werden, sondern uns trotz allen Schulärgers und Schulkleinkrams die nie versiegende Begeisterungsfähigkeit bewahren und mit Goethe sprechen können:

Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!
Und wenn wir erst in abgemessnen Stunden
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen!

individueller Erinnerungsbilder sich erwerben. Viele Einzelheiten soll das Kind sehen: die Farben eines Buchenstammes in Sonnenbeleuchtung, das Glitzern des Regenwassers in den Räderspuren der Landstraße, die charakteristische Haltung eines müden Pferdes, die Gramlinien im Gesicht eines Alten, oder eine abgearbeitete Hand, die Lichter auf einem Blondkopf usw. Besonders auf Schulreisen und Unterrichtsgängen ist reichlich Gelegenheit, Farben und Formen, Schatten, Reflexlichter, Gesten, Bewegungen, Gesichtslinien zu beobachten. Auch kann für einzelne Kunstwerke eine Vorbereitung ad hoc eintreten. Will man Kampmanns Mondaufgang genauer betrachten lassen, so lasse man die Kinder auch einmal einen solchen beobachten. Also genaues Sehenlernen ist die erste Stufe des Kunstunterrichts.

2. Das Kunstwerk ist bewußt als solches darzubieten, sei es Dichtung oder Lied, Bild, Skulptur oder Ornament. Im Kinde ist eine Ahnung zu erwecken, daß es sich um eine menschliche Schöpfung handelt. Seht und staunt! Das schuf ein Mensch. Hier steckt ein Stück Schöpferkraft und Selbstherrlichkeit des Menschen. Der Lehrer soll häufig dem Gedanken nachgehen: Warum hat es der Künstler so und nicht anders gemacht? Das Kind muß die bewußte Selbsttäuschung vollziehen. Hier hat der Lehrer eine doppelt hohe Aufgabe, er soll das produktive und das rezeptive Kunstempfinden anregen; jenes z. B. durch Anleitung zum Stilisieren der pflanzlichen Motive, und in dem malenden Zeichnen, im Illustrieren von Geschichten und im Aufsatzunterricht durch phantasiemäßiges Schaffen; und das rezeptive durch Einführung in Kunstwerke der bildenden, der redenden, der tönenden Kunst. Dabei müssen wir der ruhigen Kontemplation, dem Sichversenken ins Kunstwerk breiten Raum lassen, das leider unvermeidliche Technische und Mechanische, besonders im Singunterricht und beim Besprechen, Erklären und Memorieren der Gedichte auf das Nötigste beschränken, aber

auch alles Pedantische und Strafende vermeiden, damit das Künstlerische nicht verloren geht, damit das Freie, Gefühlsmäßige der Kunst nicht unterdrückt wird. Wir wollen es uns nur gestehen, peccavimus et peccamus. Wie oft werden wohl Gesangbuchlieder nur als Memorierstoffe, nicht als Kunstwerke behandelt!

3. Und schließlich drittens wollen wir, nachdem unsere Kinder eine künstlerische Apperzeptionsmasse gewonnen haben, sie wieder hinführen zur Natur und sie diese ästhetisch sehen lehren. Unsere Schulgänge und Schulreisen sollten auch nach dieser Richtung hin fruchtbar gemacht werden. Das an Kunstwerken geschulte künstlerische Empfinden wird sich auch der Natur gegenüber ästhetisch verhalten.

So dürfen wir hoffen, dann unsern Kindern etwas Wertvolles vermittelt und in ihnen Natur und Kunst ins richtige Verhältnis gesetzt zu haben. Und auch wir Erzieher wollen nicht aufhören, immer von neuem uns an Natur und Kunst zu erfrischen, damit wir nicht zu pedantischen Schulmeistern werden, sondern uns trotz allen Schulärgers und Schulkleinkrams die nie versiegende Begeisterungsfähigkeit bewahren und mit Goethe sprechen können:

Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen!
Und wenn wir erst in abgemessnen Stunden
Mit Geist und Fleiß uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen!

Kunsterziehung

in

alter und neuer Zeit.

Von

Dr. E. von Sallwürk,
Geheimer Rat.

Pädagogisches Magazin, Heft 292.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Was hat die Kunst mit der Erziehung zu tun? Sollen wir zur Kunst erziehen, d. h. Künstler oder doch Kunstfreunde aus unseren Schülern machen? Sollen wir für die Kunst erziehen, d. h. in der Weltanschauung, die wir unseren Zöglingen zu geben haben, der Kunst eine solche Stelle anweisen, daß die von uns Erzogenen die Kunst nicht mehr als ein entbehrliches Beiwerk der Kultur ansehen? Oder sollen wir durch die Kunst erziehen, d. i. sie zum notwendigen Mittel der Erziehung machen? Es ist merkwürdig, daß in unserer so reichen kunsterzieherischen Literatur auf diese Fragen, die sich dem Leser aufdrängen, fast nirgends eine klare und bestimmte Antwort gegeben wird, um so merkwürdiger, weil in der Erziehung aller Zeiten die Kunst eine Stellung eingenommen hat, die man nicht außer acht lassen konnte. Oder hat die Beschäftigung der Erzieher mit der Kunst eine ganz andere Bedeutung gehabt als die, auf welche die Kunst ihrem Wesen nach Anspruch machen kann? Haben wir mit den Gegenständen, an denen sonst die Kunst ihr Wesen treibt, ganz etwas anderes getrieben als Kunst?

Die älteste Kunst ist die plastische. Sie ist auch dem praktischen Leben am nächsten gerückt. Viele Gewerke können Zeichnung und Modell gar nicht entbehren. Auch

gehört das Zeichnen und Modeln zu den natürlichsten Beschäftigungen des Menschen. Was wir wahrnehmen, ja sogar, was wir ohne unmittelbare sinnliche Veranlassung uns »vorstellen«, wird, indem wir unsere Sinne, die sonst von außen erregt werden, von innen aus in Anspruch nehmen, von uns zum Bilde gestaltet. Es gehört wenig dazu, daß die Hand, die natürliche Verbündete des Auges, ihm greifbare Gestalt gebe. Wir brauchen also das Bilden und Gestalten, das Zeichnen und Entwerfen tagtäglich. So ist das Bilden eine ganz gewöhnliche Hantierung geworden, der wir ebensowenig ästhetische Würdigung zugestehen, wie dem Gange eines gut gewachsenen Menschen, wenn er sich zur täglichen Arbeit begibt, mag auch die Bewegung seiner Glieder ästhetischen Ansprüchen durchaus genügen. In dieser nicht künstlerischen Auffassung ist das Zeichnen ein Glied unserer Lehrpläne geworden.

Das Singen verlangt die ästhetische Auffassung viel mehr; es ist ja doch in der Regel ein Spiel müßiger Menschen. Aber es ist schulmäßig geworden im Dienste der Kirchen, die kein weltliches Spiel treiben wollten. Die Schulen würden aus sich heraus zum Gesange nicht gekommen sein. Sie folgten dem Befehl eines Fremden: es war also ernste Arbeit.

So bleibt die Dichtung allein übrig als freie Kunst, der die Erziehung aus eigener Eingebung sich widmen durfte. Leider ist ihr auch das verkümmert worden. Der höhere Unterricht machte die Schüler bekannt mit Homer und Sophokles, mit Vergil und Horatius, und es gab eine Zeit, wo man diese als Äußerungen der höchsten Kunst der Bildung der Jugend zuführte. Aber die Auffassung hielt nicht stand. Bald wurden Griechisch und Lateinisch Sprachen, die man, um in bestimmte Berufe eintreten zu

können, durchaus erlernen mußte. Der Unterricht wurde ganz formal; er stellte hohe Anforderungen an Willen und Kräfte der Zöglinge; Spiel und Anmut wurden ihm immer mehr fremde Begriffe. Man lehrte zwar ästhetische Theorie; aber die Empfindung, daß sie es mit Gegenständen des Genusses und der Lust zu tun hatten, konnte man den also Belehrten nicht aufzwingen. Die deutsche Schule hat aber dem Aschenbrödel der Poesie doch einen bescheidenen Raum angewiesen. Beschauliches und Erbauliches wurde, mit sorgsamem Bedacht ausgesucht für die Jugend. Freilich mußten diese Muster deutscher Dichtung sich oft gefallen lassen, daß das Vergnügen, welches sie bereiten wollten, durch eine gespreizte Moral verscheucht wurde; ein anderes Mal verdarb der allzu deutlich ausgesprochene erbauliche Zweck von vornherein den jeden Zweck von sich weisenden Genuß. Immerhin blieb eine, wenn auch spärliche Gelegenheit, aus dem drückenden Bewußtsein des Zwanges, den ein geschäftsmäßiger Unterricht so leicht hervorruft, herauszutreten und für kurze Zeit Welt und Gegenwart zu vergessen, um in der höheren Welt zu leben, die in der Kunst aufgebaut wird. Das war aber und ist vielfach auch heute noch alles, was die übliche Erziehung für die Kunst tut.

Die Kunst ist in der Schulerziehung wenigstens fast ein Fremdling, den man vor der Tür stehen läßt oder dem man, wenn man ihm den Eintritt gestattet, doch nicht erlaubt, seine eigene Sprache zu sprechen. Die Kunst ist zunächst Anregung des Gefühls, das lebendig und wirksam zu erhalten im Interesse jeder Erziehung liegt. Die Kunst ist aber auch Anregung und wohltätige Beschäftigung des Willens; denn der Wille entsteht nur aus dem Gefühl. Die Kunst ist endlich Hervorbringung

eines neuen Lebens, einer höheren Welt, einer Welt nach unseren Gedanken, Wünschen und Ideen. Sie ist also die höchste, zugleich aber die leichteste Betätigung des Willens; denn an dieser von uns selbst geschaffenen Welt fangen wir an zu bauen, wenn wir von der wirklichen Welt erst den allerkleinsten Teil kennen gelernt haben. Durch die Kunst nehmen wir aber auch teil an den höchsten Gedanken und Ideen der Menschen, in deren Kultur wir aufwachsen, und die Kunst allein hebt uns empor über die Unzulänglichkeiten der wirklichen Welt und des täglichen Lebens; denn ihrer Welt sind die Schranken nicht gezogen, die unser wirkliches Leben auf Tritt und Schritt hemmen. So ist es der Erziehung, welche die Hilfe der Kunst benutzt, möglich, die Jugend zu wirklichem Tun nach eigenen Gedanken und mit vollständigem Gelingen anzuleiten. Das aber ist das Höchste, was die Erziehung sich vorsetzen kann; denn auf allen anderen Gebieten muß sie künstlich die Aufmerksamkeit der Kinder gewinnen für Ziele, die eigentlich nie ganz erreicht werden. So wichtig diese Erziehung zum gelingenden Handeln ist, so muß doch auf der anderen Seite immer festgehalten werden, daß die Kunst auch in der Erziehung Spiel bleiben und praktischen Zwecken nicht um dieser willen nachstreben muß. So ist das künstlerische Spiel die eigentliche Lebensluft der Jugenderziehung.

Woher kommt es nun, daß in der Erziehung, wie sie heute geworden ist, fast kein Hauch dieser Luft zu spüren ist? — Das kommt daher, daß wir in einer sehr alten, Jahrtausende umfassenden Kultur leben. Wir sollen, was viele Jahrhunderte vor uns erdacht und erfunden haben, der Jugend unserer Tage mitteilen; dazu sind lange Umwege erforderlich. Wir brauchen eine so lange Zeit, um

zu dieser alten Kultur erst zu gelangen, daß für deren unmittelbare Wirkung uns zu wenig Zeit übrig bleibt. Es ist eine der wichtigsten Bildungsfragen, wie viel von dem Alten, durch das wir uns nach und nach hindurchzuarbeiten haben, um zur Gegenwart zu gelangen, heute entbehrt werden kann. Aber diese Frage ist auch sehr schwer, und sie darf nicht von den sogenannten praktischen Menschen beantwortet werden, welche nur den Bedarf des Augenblicks berechnen und, was vor ihm liegt, nicht zu werten, sondern höchstens aufzuzählen wissen. Aus solcher Rechnung würde einfach hervorgehen, daß man von heute auf morgen das Vergangene in das Meer des Vergessens hineinstößt, das auch das Wertvollste für immer verschlingt.

Weil die Gefahr nahe liegt, daß eine so oberflächliche Schätzung und Bewertung der Bildungsgüter, welche die Vorzeit auf uns vererbt hat, die Wurzeln unserer geistigen und sittlichen Kraft anschneide, müssen wir auf einen anderen Weg denken, der unserer Erziehung endlich zuführe, was wir in ihr immer schmerzlicher vermissen. Wir müssen einmal einen ernstlichen Versuch machen, den Raum und die Zeit, welche in unserem Erziehungswesen die Kunst doch schon einnimmt, auch im Sinne der Kunst auszufüllen. So wird sich zeigen, was die Kunst über die Gemüter unserer Jugend vermag. Viele Schulmänner glauben an solche Wirkungen nicht, weil sie selbst in ein näheres Verhältnis zur Kunst nicht getreten sind. Aber sie lassen den Preis des Liedes auswendiglernen, das »wie der Quell aus verborgenen Tiefen« aus der Brust des Sängers erschallt »und wecket der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen«, und sie erzählen von den herrlichen Kunstwerken, die seit Jahrtausenden den Sinn der Menschen

erhoben haben, und lehren die Kinder, zum Preise der Gottheit ihre Stimme erklingen zu lassen. Das sind doch Widersprüche, die schon, damit unsere Erziehung eine redliche Arbeit bleibe, aus der Welt geschafft werden müssen. Wer aber an die Kraft der Kunst nicht glauben will, der sehe bei anderen nach, an denen ihre Wirkung sich erprobt hat.

Die Erziehung der Griechen geschah durch Leibeskunst und durch die musische Kunst. Die erstere ging voran, und ihr Zweck war, den Leib der Jugend zur schönen Erscheinung auszubilden. Die Entfaltung zur Schönheit galt den Griechen mit Recht als eine Entwicklung auch der natürlichen Kraft und Gesundheit. Nach einiger Zeit folgte die Kunst der Musen. Die Musik umfaßte aber die Kunst des Wortes und des Gesanges, und sie war mit dem Spiel der Instrumente und mit dem Tanze eng verknüpft. Die Poesie wurde, wie *Strabo* sagt, wie eine Art elementarer Philosophie betrachtet, die »uns ins Leben einführt« und »Sitten, Verhalten und Handeln verbunden mit der Freude lehrt«.[1]) Wir wissen, wie empfänglich die Griechen waren für den Reiz des schönen Eindrucks von Farben, Gestalten und Tönen. Das war ja wohl eine besondere Gabe, die gerade ihnen zuteil geworden ist. Aber es liegt so viel von ihrer Kunst zum Genusse noch da für uns. Warum sollen wir es nicht genießen? Warum sollen wir nicht die Gemüter der Jugend mit der Empfänglichkeit auszustatten suchen, die sie über das Gemeine weghebt, wo die Mittel dazu uns so reich zu Gebote stehen? Wenn man vor dem jungen Alexander kriegerische Weisen ertönen ließ, mußte man die Waffen entfernen, auf die er bei solcher

---

[1]) *Strabo* I, 2, 3.

Erregung des Gefühls sich zu stürzen pflegte. Können nur wir Deutsche der modernen Zeit, die wir wenigstens auf unsere besondere musikalische Begabung uns etwas zu gute tun, an die wohltätige und veredelnde Wirkung der Kunst nicht mehr glauben? Es käme doch auf einen ernsten Versuch an, ja eigentlich nur auf die Beseitigung eines alten Vorurteils, das man wohl eine Kulturschädigung nennen kann.

Eines wird uns freilich nicht mehr gelingen, die harmonische Geschlossenheit der griechischen Bildung. Wenn die griechischen Knaben lesen und schreiben lernten, dann mit dem unsterblichen Homer in ihre geistige Heimat sich einlebten und endlich bei der Lyra kunstvolle Gesänge aufführten, so war das alles, wenn wir das hier beinahe häßlich klingende Wort gebrauchen dürfen, ein und dasselbe Fach; man lehrte nicht in besonderen Stunden einmal Sprache, das andere Mal Kunde von Welt und Göttern und wieder einmal Grundsätze des sittlichen Lebens: alles das floß aus den gleichen Quellen und wirkte viel tiefer, weil es immer auch das ganze Innere des jungen Menschen beschäftigte. Aber auch die Leibeskunst trat der musischen viel näher, als das bei uns geschehen kann. Sie bezog sich auf die Übung und anmutige Bewegung der Glieder im Ringen, während der Tanz »die Rede der Muse nachahmte«[1]) und wie sie auch ethisch wirkte. Solcher Wirkung sind wir verlustig gegangen. Dichtung, Musik und Tanz sind heute so scharf unter sich geschieden, nicht bloß ihrem Wesen nach, sondern auch in der Person der Ausübenden, daß, wo sie vereint auftreten, ein ganz einheitlicher Eindruck, der nicht irgend eine dieser Künste kaum noch beachtete,

---

[1]) Platons Gesetze VII (S. 795 e).

nicht mehr aufkommen kann. Ebenso fallen Technik und Inhalt der einzelnen Künste sehr auseinander in unserer Bildung, und das schwächt den Eindruck noch einmal um ein Bedeutendes. Endlich bestand die Kluft zwischen Leben und Schule, die wir beklagen, bei den Griechen nicht; erst ein Römer hat von ihr gesprochen. Unsere Bildung hängt allzu sehr an den Büchern, die wie Särge eine abgestorbene Kultur in sich bergen, die wir erst wieder durch Technik d. h. durch Anwendung lediglich formaler Mittel wie der Sprachlehre wieder lebendig machen müssen. In Griechenland herrschte im Unterricht die Übertragung von Mund zu Mund. Das Lesen war zwar in Athen sehr verbreitet, gehörte aber in Sparta nicht zu den notwendigen Bildungsmitteln. Auch außerhalb der Schulen hörte man die Rede weiser Männer, und die Erwachsenen hielten es für eine staatsbürgerliche Pflicht, an der Erziehung der Jugend, die um sie herum aufwuchs, durch persönlichen Verkehr sich zu beteiligen. Aus dieser so wunderbar zusammengestimmten Wirkung aller Bildungsmittel ergab sich jene harmonische Bildung der Hellenen, in welcher die Kunst ein Prinzip des Lebens war, nicht wie bei uns ein besonderes, anderes, vielleicht ein Höheres, vielleicht aber auch ein Entbehrliches.

Die Römer litten schon einigermaßen unter dem Druck der entlehnten Kultur, und sie besaßen nicht die merkwürdige sinnliche Begabung der Griechen. Aber selbst bei ihnen wirkt die Kunst noch lebendiger als bei uns. *Quintilian*[1]) meint, vielleicht in Erinnerung an das Wort des Platon, das wir nachher mitteilen, die Natur habe den Menschen die Musik zum Geschenke gegeben, damit

---

[1]) Redner. Unterweis. I, 10, 16.

sie die Mühsale des Lebens besser ertragen könnten, wie die Ruderer nicht bloß freudiger die gemeinsame Arbeit vollziehen, wenn ein heiterer Gesang sie begleitet, sondern auch allein von der Anstrengung des Geschäfts mit einem kunstlosen Liede sich erholen.

Das Mittelalter hat uns gelehrt, daß im sinnlichen Teile des Menschen das Böse liege. Diese ganze Seite des Menschen, so folgerte man weiter, müsse die Erziehung niederdrücken; von ihr aus dürfe keine Wirkung auf die edlere geistige Seite des Menschen zugelassen werden. So ist unsere Erziehung hart und unfreundlich geworden, obwohl wir der Lehre von der sündigen Materie nicht mehr beipflichten. Aber jetzt ist endlich die Zeit gekommen, wo dem Menschen sein ganzes Recht auf naturgemäße Entwicklung zurückgegeben werden muß. Leiden wir denn noch nicht genug unter dem Druck des freudlosen, hastigen, unbefriedigten Lebens, das wir uns selbst geschaffen haben? Ist es immer noch nicht genug mit der nervösen Schwäche des modernen Menschen, auf dem wie auf einem gemeinen Instrumente, das in einer niederen Schenke für jeden Stümper bereit liegt, die ganze Welt ihr Lied abspielt, der aber selbst zu einem harmlosen Liede der Freude keine Stimmung mehr in sich erwecken kann?

Es möge gestattet sein, mit einem Worte *Platons* diese Erörterung zu schließen. Wer das Problem der Kunsterziehung von der psychologischen Seite anfassen will, findet in dieser Stelle des griechischen Philosophen ihr ganzes Wesen dargestellt. *Platon* sagt im Beginn des zweiten Buches seiner »Gesetze«, wenn in den Gemütern der Kinder Freude und Freundschaft, Trauer und Haß sich bilden, bevor sie zur vernünftigen Einsicht gelangt seien, dann aber, wenn diese erwache, beides, jene

Erregungen des Gefühls und diese Einsicht, in Einklang gebracht werden, so daß die Jugend hasse, was man hassen muß, und liebe, was liebenswert sei, so sei das die richtige Erziehung. Mit der Zeit aber lassen diese Eindrücke nach, und jene Zusammenstimmung schwindet: »nun haben die Götter Erbarmen gefühlt mit der Not des Menschengeschlechtes, und sie haben für dieses zum Ausruhen von seinen Mühen den festlichen Verkehr mit den Göttern eingerichtet und die Musen und ihren Führer, den Apollon, und den Dionysos zu Festgenossen gegeben, daß sie in der Feier mit den Göttern die schlecht gewordene Erziehung wieder zurechtbringen«.

Es ist ein Lied der Freude, das der große Grieche uns anstimmen läßt, der Freude, von der *Schiller* singt: »Aus der Wahrheit Feuerspiegel Lächelt sie den Forscher an; Zu der Tugend steilem Hügel Leitet sie des Dulders Bahn«. Nicht eitles Ergötzen, nicht tändelnden Scherz verlangen wir, wenn wir für die Kunst eine Stelle in der Jugenderziehung zu gewinnen suchen; wir wollen unseren Kindern eine starke, erhebende Freude ins Herz gießen, die alles Gemeine ihnen verächtlich erscheinen läßt und ihren Blick und ihr Streben nach dem Großen und Ewigen richtet!



Über den pädagogischen Grundsatz: „Heimatkunde nicht bloss Disziplin, sondern Prinzip“.

Vortrag
für die
28. Konferenz der Thüringischen Schulinspektoren
am 15. Juni 1906.

Von

R. Dobenecker.

Pädagogisches Magazin, Heft 293.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Es kann nicht meine Absicht sein, diesen Satz, der trotz der logischen Bedenken gegen seine Fassung zu den allgemein anerkannten Imperativen der Pädagogik gehört, psychologisch zu begründen in einem Kreise, der durch eine ganze Reihe von Vorträgen und durch kontinuierliche Anregungen, besonders des Herrn Kollegen *Rockstroh*, auf die Vertiefung dieses Stoffes hingearbeitet hat.[1] Trotz aller erfreulichen methodischen Fortschritte hängt aber doch unserem Volksschulwesen mancher Rest einer theoretisch längst überholten Zeit an, und nicht oft genug kann darauf hingewiesen werden, daß auch heute noch viele Unterrichtsstoffe selbst unter den günstigsten Umständen rein objektiv bleiben, dem Kinde psychologisch nicht nahe gebracht werden, weil sie nicht nahe zu bringen sind oder in solchen Massen auftreten, daß für ein inneres Erfassen gar nicht Zeit bleibt.

Wo ist der Grund dieser betrüblichen Erscheinung zu suchen? Am Fleiße und an der methodischen Einsicht der Lehrer fehlt es wahrlich nicht, aber die gewöhnliche Auffassung unsres Bildungsideales ist falsch. Stetig ist der Stoff quantitativ gewachsen. Wenn man den Ausdruck gelten lassen will: die Schulwissenschaft sucht mit der Fachwissenschaft Schritt zu halten und erstrebt allerorten die systematische Vollständigkeit des Wissens. Wem das

---

[1]) cf. *Heckenhayn*, Mitteilungen über die Verhandlungen der Konferenz der Thüringischen Schulinspektoren. Wittenberg, Herrosé, 1894 und 1903.

zuviel behauptet ist, der werfe einen Blick in die gebräuchlichen Realienbücher! Mir liegt eines der verbreitetsten und besten, das von Kahnmeyer und Schulze, von 1905 vor, Ausgabe A. Rein willkürlich und zufällig habe ich folgende Partien aufgeschlagen:

Geschichte, S. 38. Friedrich I. und die letzten Hohenstaufen. Der Stoff löst sich auf in vier lose Sätze über Friedrichs Persönlichkeit, eine Anekdote (Friedrich und der Papst), Mailands Zerstörung, Heinrich der Löwe, Kreuzzug, Tod und Sage vom Kyffhäuser. Als Anhang figuriert folgendes: »Nach Barbarossas Tode erreichte das Papsttum den Höhepunkt seiner Macht. Seine Nachfolger verfolgten zwar beharrlich das Ziel, das Kaisertum von den Anmaßungen des Papsttumes unabhängig zu machen, erlagen aber in den unaufhörlichen Kämpfen gegen die Päpste. Am gewaltigsten hat Friedrich II. gerungen. Sein Sohn Konrad IV. starb, nachdem er mit seinem Bruder Neapel und Sizilien erobert hatte, in der Blüte seines Lebens, erst 27 Jahr alt. Konradin, sein einziger Sohn, gelangte nicht auf den Thron; bei dem Versuche sich in den Besitz des väterlichen Erbes, Siziliens und Neapels, zu setzen, wurde er, erst 16 Jahr alt, gefangen genommen und hingerichtet (1268). Er war der letzte Sproß eines Kaiserhauses, das an Glanz und Herrlichkeit alle anderen Fürstenhäuser überstrahlte, aber durch das Streben nach Vergrößerung seines Länderbesitzes und durch die Allgewalt des Papstes zu Fall gebracht wurde.« — Nimmt man hinzu, daß an Personen auf den 2 ¼ Seiten genannt werden: Otto I., Hadrian, Welf, Graf von Wittelsbach, Heinrich II. von England, Sultan von Ägypten —, an Orten und geographischen Namen: Lombardei, Mailand, Bayern, Mecklenburg, Pommern, Braunschweig, Tiber, Alessandria, Legnano, Worms, Magdeburg, Goslar, Lüneburg, England, Regensburg, Kleinasien, Saleph, Kyffhäuser: Worte, Worte, nichts als Worte. Ist es wirklich der Zweck des historischen Unterrichtes, dem Kinde einen Ballast von Namen aufzulegen, die wirklich wertvolle

Ladung aber gar nicht erst an Bord zu nehmen? Ein kleiner Fortschritt ist für dieses Fach durch das Betonen der kulturhistorischen Momente erreicht worden, freilich immer noch wenig genug.

In der Geographie schlage ich auf (S. 31) Provinz Westfalen. »Im Norden der Provinz liegt die Weserkette. Bei Minden wird diese von der Weser durchbrochen. Das Durchbruchstor, Westfälische Pforte genannt, ist kein enges Felsentor, sondern ein weites Tal. An der linken Seite des Flusses liegt hier der Wittekindsberg, dessen Kuppe mit dem Denkmal Kaiser Wilhelms I. geschmückt ist. Südlich von der Weserkette zieht sich von Südosten nach Nordwesten der Teutoburger Wald hin. Durch eine Einsenkung dieses Gebirges geht bei Bielefeld die Köln-Mindener Eisenbahn usw. usw.« Ist es nicht, als sollte — zumal wenn man sich vergegenwärtigt, daß in ähnlicher Vollständigkeit auch Südamerika und Australien besprochen wird — dem Kinde das geographische Lexikon des sel. Ungewitter eingedrillt werden? Wem in diesem Fache nach mehr gelüstet, der schlage eine weit verbreitete für die Kinder des 3. bezw. 4. Schuljahres berechnete Landeskunde von Thüringen auf; in ihr bietet der Verfasser in bewußter Anlehnung an das fachwissenschaftliche Werk *Fritz Regels* eine solche Fülle von Material, daß man ruhig an eine Konkurrenz unsrer eben dem Abc entschlüpften Kinder mit Studenten denken kann. Bei aller Anerkennung der Mühe des Verfassers fragt man sich doch: Wie kann ein Lehrer diesen Stoff der Mittelstufe unsrer armen Volksschule zumuten? Was ists mehr als Phrase unter diesen Umständen, wenn S. 5 geschrieben wird: »Die Bergriesen des Franken- und Thüringerwaldes bilden nicht nur die Gebirgsmittelpunkte sondern auch die Quellmittelpunkte und Wasserscheiden der zahreichen Gewässer. Am Wetzstein im Frankenwald entspringen Loquitz, Sormitz und Haslach; in der Nähe des Bleß und Kieferle haben Schwarza, Steinach, Itz und Werra ihren Ursprung; das Gipfeldreieck des Gebirges

1*

sendet nach beiden Seiten hin die Ilm mit der Wohlrose, die Gera mit der Apfelstedt-Ohre, die Schleuse und die Hasel; am Gebirgsstock des Inselsberges quellen Hörsel, Emse und Erbstrom, Schmalkalde und Truse.«

Viel günstiger schneidet gegenwärtig die Naturgeschichte ab. Die Bemühungen eines Scheller, Junge, Seyfert, Kießling und Pfalz sind nicht umsonst gewesen. Nicht mehr die systematische Vollständigkeit eines Lüben, Leunis und Bänitz wird erstrebt, sondern in Gruppenbehandlung werden die interessanten und für den Menschen wichtigsten Objekte der Heimat ausgewählt. Unter der Bedingung, daß gerade die letztere Bestimmung unter allen Umständen befolgt werde und also für fremde einheimische Naturkörper eingesetzt werden, kann man die Stoffauswahl bei *Kahnmeyer* und *Schulze* gutheißen.

Die Naturlehre jedoch bleibt nach wie vor im Fahrwasser der logischen statt der psychologischen Anordnung. So geht Kahnmeyer und Schulze noch immer vom Gleichgewicht und von der Bewegung der Körper aus und beglückt die Kinder mit allem, auch mit dem freien Fall im luftleeren (!) Raume. Wie für die Naturbeschreibung *Roſsmäſsler*, dessen hundertjährigen Geburtstag wir am 3. März feiern konnten, eine lange Zeit, so scheint für die Physik *Teller*, *Karl Müller* und *Ule* überhaupt umsonst gelebt zu haben.

So sucht denn also der gesamte Realunterricht sein Bildungsideal in systematischer Vollständigkeit.

Hinzu kommt, daß alle übrigen Fächer von dem gleichen Urteile getroffen werden. In sich selbst nicht genügender Übertreibung möchte der Religionsunterricht der Volksschule mit allem bekannt machen, was die Heilige Schrift außer an Tatsachen auch an Kulturhistorischem enthält. Nur so ist es erklärlich, daß die Namen der 16 Richter, die der 12 Stämme, die Einteilung der Stiftshütte und die einzelnen Maße ihrer Räume u. a. mitgeschleppt werden. Die sich anschließende Kirchengeschichte verfährt in ähnlicher Weise und nötigt den

Kindern Chrysostomus und andere Stoffe auf (Anhang zur Biblischen Geschichte von *Wendel*). Daneben dann die Dogmatik mit aller Ausführlichkeit im Katechismusunterrichte, die Confessio Augustana noch dazu: wahrlich unsre Kinder werden nicht mehr wie die Unmündigen in Christo behandelt; Milch geben wir ihnen nicht zu trinken, sondern feste Speise trotz des Pauluswortes 1. Kor. 3, 2.

Selbst der eminent praktische muttersprachliche Unterricht muß sich oft das Bleigewicht einer völlig isolierten und systematisch vollständigen Grammatik gefallen lassen. Möchte man nicht dazwischen fahren, wenn man hören muß: das Eigenschaftswort kann bezeichnen eine Farbe, Gestalt, Größe, einen Zustand, Stoff usw. Wenn dann als Aufsatzthemen Beschreibungen, Erzählungen u.s.f. in logischer Folge bis zu den Charakteristiken auftreten, so scheint der Deutschunterricht alle Gerechtigkeit des Götzen Systematik erfüllt zu haben.

Es wird diese kurze Erwägung vollauf genügen, um die Wahrheit des Satzes zu bezeugen:

Unser Volksschulunterricht sieht sein Bildungsideal in der systematischen Vollständigkeit der Fachwissenschaft.

Das Ziel ist aber sicher unerreichbar, solange besonders unsre einfachen Landschulen sich mit so wenig Zeit und so vielem und oft minderwertigem Material bescheiden müssen. Unerreichbare Ziele drücken die danach Strebenden aber bloß nieder und zwar Kinder wie Lehrer. Und schließlich schlüpft der in der Theorie längst aus der Volksschule verbannte didaktische Materialismus mit 7 Geistern, die ärger sind als er, wieder ein. Und auch der gewissenhafte Lehrer kehrt schließlich zu dem unheilvollen Imperative zurück: Gedrillt muß werden!

Das Ziel ist aber auch wertlos. Solange es nicht den Maßstab für die geistige Reife eines Menschen abgibt, ob er von allen Dingen etwas — sei's auch nur

den Namen — weiß, sondern das *multum* über dem *multa* steht, solange sollte auch die Schule auf alles verzichten, was sie nicht auf genau psychologischem Wege zur allseitigen und gründlichen Apperzeption bringen kann. Freilich gehört schon etwas Mut dazu, dies zu sagen, denn der Vorwurf, man rede der Reaktion das Wort, arbeite im Geiste der Regulative, wird sicher erhoben werden. Es gilt eben von einer gewohnten, aber trotzdem nicht richtigen Anschauung sich freizumachen und zwar nicht bloß für die Schule, sondern für das gesamte Leben. Trotzdem viel und oft gegen den Unfug geredet und geschrieben worden ist, halten die meisten doch nur den für gebildet, der zu allem etwas mit sagen kann. Es mag wohl sein, daß manche Leute dieser Art die Schule für ungenügend halten werden, wenn ihre Schüler nicht die Reihe der brandenburgischen Kurfürsten, nicht die Inseln des äußeren Inselgürtels von Australien, nicht die Gesetze von der Brechung des Lichtes wissen. Es mögen kurzsichtige Menschen den Religionsunterricht verurteilen, bei dem die Kinder nichts von dem Lande Nod, keine Beweise für das Dasein Gottes aufzusagen wissen. Wir müssen diese und ähnliche Vorwürfe ertragen — selbst wenn sie auch noch verschärft kommen, wenn wir nämlich unsere Schüler an andere Anstalten und Fachschulen abgeben, die geradezu die Aufnahme von solcherlei Wissen abhängig machen. Die Volksschule, die im guten Sinne Erziehungsschule sein muß, kann nicht um einzelner willen ihrem Wesen untreu werden; es müssen dann eben die erwähnten Aufnahmebedingungen geändert werden oder es möge den Eltern überlassen bleiben, auf privatem Wege das zu erlangen, was die Volksschule nicht erreichen kann. Erreichbar und damit wertvoll zugleich sind auf keinen Fall solche Stoffe, die ihr Auftreten im Lehrplan nur der Vollständigkeit des Fachsystems verdanken, dem Kinde nicht psychologisch nahe gebracht und darum wohl mit viel Mühe perzipiert, nie aber apperzipiert werden können.

Es ist auch verfehlt, wenn man fernliegende Stoffe durch noch so formgewandte und kunstvolle Präparationen nahe zu bringen meint; irgendwie erklären im äußerlichen Sinne läßt sich alles, aber innerlich angeeignet und darum zu dauerhaftem und wertvollem Besitze kann nur das werden, was psychologisch nahe liegt; daher tut es dringend not, daß unsere Lehrpläne streng darauf geprüft werden: was hat die Logik und Systematik und was die Psychologie an diese Stelle gerückt? und dann fort mit allem Ballast! Was in den Atlanten, den Realienbüchern, den sprachlichen Leitfäden steht, ist darum noch nicht erreichbar und wertvoll für unsere Kinder.

Daß sich die Allgemeinheit mit ihrem Urteil sehr schnell mit der veränderten Sachlage abfinden wird, zeigt die Erfahrung mit der Reform des naturkundlichen Unterrichtes. Unsere Kinder, die nach den auf die Bahnbrecher zurückgehenden Reformvorschlägen der Herren Kollegen *Polack* (1888 und 1889) und *Rockstroh* (1890) unterrichtet werden,[1]) müssen auf viele Fragen der Zeit vor Junge ebenso oft schweigen wie der Professor in Karl Stöbers Erzählung »Das Examen« vor dem Schulmeister von Erlensteg, selbst auf Hauptfragen im damaligen Sinne, z. B. in Sprockhoffs Einzelbildern aus dem Pflanzenreiche (1879): »Nenne Pflanzen mit 1, 2, 3, 4 usw. bis 10 Staubgefäßen! Wann ist die einblätterige Krone: zähnig, spaltig, teilig, regelmäßig, unregelmäßig, rad-, teller-, trichter-, glockenförmig, zweilippig, rachenförmig und maskiert?« — Vielleicht lacht man über die systematische Vollständigkeit anderer Fächer bald ebenso. Gott gebs!

Zusammenfassend sei gesagt:

I. Unser Volksschulunterricht sieht einer irrigen Anschauung weiter Kreise folgend sein Bildungsziel meist in der systematischen Vollständigkeit der Fachwissenschaft, trotzdem dies Ziel von ihm nicht erreicht werden kann und für seine Zwecke wertlos ist.

Daß dieser Leitsatz, der die materiale Bildung zunächst hintansetzt, in seiner Negation des Bestehenden nicht allein bleiben kann, ist zwingende Notwendigkeit, wenn die Schule nicht in die Charybde einer Überschätzung der formalen Bildung fallen soll. Kann die systematische Vollständigkeit des Fachwissens die Auswahl unsrer Lehrstoffe nicht bestimmen, so muß ein anderes Prinzip gesucht werden, wenn wir nicht riskieren wollen, daß die Volksschule in das »Kraftmeiertum« Pestalozzis zurückfalle. Die strengsten Schüler Zillers haben den Ausweg mit Hilfe der Konzentration finden wollen, die für die mehr an der Peripherie liegenden Fächer, ohne Zwang durchgeführt, noch natürlich erscheinen mag, aber sofort zu Unnatur werden muß, wenn der kausale Zusammenhang der Dinge ignoriert wird und die übrigen Fächer des Sachunterrichtes nur den Anregungen der Heils- und Profangeschichte folgen sollen. Das Hinübersehen aus einer Szienze in die andere ist gut und mit Freuden zu begrüßen, aber alleiniges Prinzip für die Stoffauswahl kann es nicht sein. Jenem Satze Lessings wird hinreichend Genüge getan, wenn man bei jeder methodischen Einheit innerhalb der Vertiefung Raum für die Ordnung der in andere Fächer übergreifenden Vorstellungsreihen läßt. Geschieht dies in gründlicher Weise und werden die Analogien der Heimat immer zur Klärung herangezogen, so sichert sich der Volksschulunterricht den Vorteil der Zillerschen Konzentration ohne den natürlichen Zusammenhang zu zerreißen.

Die Formulierung des Themas zeigt schon, wo man die Abhilfe suchen kann: die Heimatkunde, freilich nicht jenes dürftige Fach der Unter- und Mittelstufe, soll ein Prinzip der Stoffauswahl sein. Ein, nicht das Prinzip, denn selbstverständlich hat jedes Unterrichtsfach seinen vom Leben geforderten eisernen Bestand, seine Gebiete, deren Teile um der Kausalität willen auftreten müssen.

---

[1]) *Heckenhayn*, Mitteilungen.

Was aber neben diesen markanten Partien darankommen soll, das darf nicht die Systematik, das soll die Heimatkunde als Prinzip bestimmen. Und wenn es auch schwer ist, beide Richtlinien zu einer mittleren zu vereinigen: unmöglich ist es nicht, aber ernster Erwägung sicher würdig. Die Heimatkunde gibt der Volksschule ein Arbeitsfeld, das für unsere Jugend umfassend genug ist, das relativ vollständig ausgebeutet werden kann und das keine blendende, wohl aber eine gründliche und sichere Bildung verbürgt, auf der ein auch noch so reiches Leben seine umfassende Wissenschaft als auf dem sichersten Fundamente basieren kann.

Es liegt in der Zeitströmung, daß man sich in allen Beziehungen auf den Wert der Heimat besinnt: Heimatkunst, Heimatpflege sind Schlagworte für große Bewegungen in unserm deutschen Volke geworden. Warum soll Heimatkunde nur immer als Disziplin aufgefaßt und behandelt werden? Warum soll sie sich im weiteren Sinne, da sie dem Kinde alles zugänglich machen will, was seinen Sinnen und seinem Herzen nahe steht, nicht neben jene Bestrebungen auf dem Gebiete der Kunst stellen?

Sie ist umfassend genug, sowohl in dem Sinne, daß sie ein ausreichendes Arbeitsgebiet für die 8 Schuljahre bietet, als auch in dem, daß sie genug für das spätere Leben begreift. Welches Bildungsideal steht dann vor unseren Augen?

Es ist ganz selbstverständlich, daß in erster Linie der Realunterricht in Frage kommt.

Der Geschichtsunterricht wird seine Stärke weniger in systematischer Vollständigkeit sehen als in verständiger Einsicht in die Entwicklung der heimatlichen Verhältnisse, in klarer Beurteilung geschichtlicher Denkmäler und Erinnerungen und in bewußter Sicherheit über die Pflichten und Rechte, die des Kindes im weiteren Leben warten. Hierin und nicht in der üblichen Art des Examenwissens, das die Reihe von Regenten, die Schlagfertigkeit, mit der

auf *Quis? quid? ubi? quando?* geantwortet werden kann, als Kriterium für den Erfolg des Unterrichtes ansieht, liegt der größte Wert dieses Faches. Im einzelnen angegeben: das Kind soll wissen, was die alten Hünengräber verkünden, was an die Einwanderung der Sorben und die Regermanisation erinnert; es soll die alten Weichbilder und Straßenzüge, Reste von Stadtbefestigungen und Burgen, Denkmäler und Erinnerungsbäume in ihrer Sprache verstehen und in ihrer Bedeutung begreifen; es soll wissen, wie die großen Bewegungen der vaterländischen Geschichte bis auf die heimatliche Scholle zu verfolgen sind, große Kriege und Unruhen wie auch die Christianisierung und Reformation; es soll die Entwicklung von Ackerbau und Gewerbe, Handel und Verkehr an Ort und Stelle erkennen; es soll einsehen, daß die Geschichte nicht ein abgeschlossenes Stoffgebiet ist, sondern eine Entwicklung, in der wir mitten innen stehen und die auf unsre Mitwirkung rechnet. Wie reich, wie überreich ist dieses Gebiet, das in seiner Ausdehnung erst klar zu übersehen ist, wenn es auf bestimmte Verhältnisse angewandt wird! Weiß das Kind hier Bescheid, so mag ruhig mancher Name von Personen oder Schlachtenorten fehlen. Das Leben wird mit dem Paradewissen der Geschichtstabellen und -auszüge, selbst wenn es unvergessen bliebe, wenig anfangen können. Das ist von rein unterrichtlicher Seite her betrachtet schon eminent wichtig, wichtiger noch aber in erziehlicher Hinsicht; denn hier wird das festgewurzelte Gefühl auch zu den rechten Wollungen treiben. »Wohl dem, der seiner Väter gern gedenket, der froh von ihren Taten, ihrer Größe den Hörer unterhält und still sich freuend ans Ende dieser schönen Reihe sich geschlossen sieht!« —

Reicher noch sind die Schätze, die im Schoße der Heimat ruhen und, nachdem die sogen. Heimatkunde der unteren Jahre die edlen Adern angeschlagen hat, darauf warten, daß der Geographie-Unterricht der Oberstufe sie schürfe. Denn es ist doch nicht so, daß das

Räumlich-Nahe psychologisch so nahe wäre, daß es im 3. Schuljahre etwa ein für allemal abgetan werden könnte. Man gehe vorerst nur einmal folgenden beiden Gedankenreihen nach:

1. Für die meisten geographischen Typen findet sich in der Heimat ein Analogon und nur in Anlehnung an dieses können weit abliegende geographische Begriffe veranschaulicht werden.

2. Jedes geographische Gesetz wird erst klar eingesehen und als zwingend empfunden, wenn es durch die heimatliche Anschauung gestützt wird.

Dazu kommt noch ein anderes: Die geographische Heimatkunde umfaßt so schwere Partien, daß sie von Kindern der Unter- und Mittelstufe nicht völlig überschaut werden kann; sie unausgenützt zu lassen und dafür die übliche spezialisierte Beschreibung fremder Länder um der systematischen Vollständigkeit willen einzusetzen, würde eine Verbeugung vor dem oben als falsch bezeichneten Bildungsideal bedeuten. Nein, auch hier gilt: nichts Heimatliches soll fremd bleiben. Hier und noch auffälliger auf naturkundlichem Gebiete sind die Wissensqualitäten viel bedeutungsvoller als die Quantitäten, und die Peripherie der geographischen Schulwissenschaft sollte nicht daraufhin geschlagen werden, daß nun wirklich die *terra incognita* sich auf die Polargegenden beschränke und auch hier schon »die große Zeit« anbrechen will, da auf jeder Stelle des Globus irgendein Name untergebracht werden kann, — sondern alles, was die Heimat dem Kinde offenbaren kann, das sei der Schulgeographie ureigenstes Gebiet. Für die Praxis ist es dann völlig gleichgültig, ob der Schule hiermit die Elemente der Geologie, Meteorologie, Astronomie usw. zugewiesen werden; nur dem Fernstehenden können diese Namen Schrecken verursachen. Es muß verlangt werden, daß die Kinder über Talbildung und Anschwemmung, über Durchschnittswärme und Niederschlagsmenge der Heimat, über die scheinbare Bewegung der Himmelskörper und über die

Polhöhe des Wohnortes aufgeklärt werden; daß sie an der heimatlichen Landschaft die wirklichen Ausdehnungen wissen und dann das Kartenbild im verjüngten Maßstabe entwerfen können u. dergl. m. Aber es darf nicht verlangt werden, daß die Kinder jeden geographischen Namen, wie er ihnen später einmal im Leben vorkommen kann, wissen sollen. Und wenn dann auch ein Vater sich über die Schule entrüsten sollte, weil sein Kind nicht weiß, wieviel Einwohner Mainz hat und wo Libau liegt: wenn nur jenes nicht fehlt, die unerschütterliche Grundlage aller geographischen Kenntnis. Alles andere wird ja zu verschiedenen Zeiten auch verschieden bewertet. Wer hatte vor dem Russisch-japanischen Kriege viel Kenntnis von der Mandschurei? — Wer vor 1 Jahr nichts davon wußte, galt, mochte er sonst noch soviel wissen, für nicht gebildet. Und heute? — Ist das nicht bezeichnend für die Unsicherheit des abgelehnten geographischen Bildungszieles? Und wo bleibt gewöhnlich die astronomische Geographie? *Diesterwegs* Worte mögen stark aufgetragen sein »Ich betrachte die mathematische Geographie als die Krone und Vollendung des geographischen Wissens. Wie das Leben des unsterblichen Geistes, die Ewigkeit, sich erhebt über das irdische Dasein, so steht die mathematische Geographie über der physischen, politischen, wie das Dauernde, Unveränderliche, Erhabene, Eine über dem Endlichen, Mannigfaltigen und Veränderlichen«. — »An jede Schule soll man die Forderung stellen: keinen Schüler zu entlassen, der keine Kenntnis des Himmels und seiner Wunder gewonnen hat«. Er hat aber insoweit recht, als er das Kind auch droben am Sternenhimmel heimisch werden lassen will. Ist das nicht wichtiger als die Berge Erebus und Terror auf dem Südkontinente? Und wie wenig wissen doch selbst die Gebildeten von jenen Welten droben! Was die Bibel und die Odyssee bei ihren Lesern voraussetzen, ragt weit über das Durchschnittsmaß des astronomischen Wissens unseres Volkes hinaus. Dies mit einbezogen wird sich

keine Schule über Mangel an Stoff für geographische Belehrung beklagen können.

Fast dasselbe gilt für die naturkundlichen Fächer. Ja, sieht man von der geographischen Naturkunde ab, die in Anlehnung an heimatliche Analogien die für fremde Landschaften typischen und wichtigsten Objekte zur Besprechung bringt, so darf man geradezu sagen: Der Unterricht soll die heimatliche Natur kennen lehren. Das ist durch die Arbeiten der Herren *Schmidt*, *Polack* und *Rockstroh* schon so energisch begründet worden, daß eine weitere Ausführung hier überflüssig erscheinen muß. Nur so viel sei gesagt, daß der Unterricht erst dann sein Ziel erreicht hat, wenn dem Kinde in der heimatlichen Natur nichts Wesentliches fremd geblieben ist; wenn es die Lebensbedingungen mit möglichster Klarheit durchschaut, wenn es die Bedeutung der es umgebenden Naturkörper kennt und vertrauten Umgang mit ihnen pflegt. Und wie in *Comenius*' Mutterschule sollen hier alle Zweige — auch die der Volksschule sonst fernstehenden — vertreten sein, und wenn den Nichtfachmann auch ein Grauen ankommen möchte: Geognosie, Geologie, Chemie, Technologie ist zu treiben; aber immer nur als Teil der Heimatkunde, soweit die unmittelbare Anschauung vorhanden ist. Diesem großen Ziele gegenüber brauchen wir nicht ängstlich zu sein, wenn unsere Kinder bei manchem schweigen müssen, was sonst als Wissen gilt.

Wenn für diese Fächer der Lehrgang, natürlich neben der methodischen Behandlung, durch das Prinzip der Heimatkunde beeinflußt wird, so ist es für andere gerade umgekehrt.

Es mag zunächst merkwürdig klingen, den Satz: »Heimatkunde als Prinzip« auf den Religionsunterricht anzuwenden. Abgesehen von dem gewiß berechtigten, aber nur mit großer Vorsicht zu befolgenden Worte Luthers: »Und insonderheit treibe das Gebot und Stück am meisten, das bei deinem Volk am meisten notleidet,« das für meinen Bezirk ganz besonders auf

das Fluchen, das Sabbatschänden, den Holzdiebstahl u. a. ausgedehnt werden könnte, gilt doch jener Satz in viel wichtigerem Sinne so: Nichts, was der Religionsunterricht bietet, soll objektiv stehen bleiben, sondern muß dem Kinde so nahe rücken, daß es in den biblischen Personen sich selbst in den verschiedenen Lebenslagen sieht, den Katechismussatz als eigenes freudiges Bekenntnis ausspricht und in dem *eo ipso* subjektiven Kirchenliede den Ausdruck seiner eigenen Gebetsstimmung findet. Das ist weit wertvoller als die quantitativ vollständige Stoffmasse, die gewöhnlich die Lehrpläne drückt und die Methode erstickt. So leicht das gesagt wird, so wenig wird es doch befolgt. »Joseph ging es sehr trübe; aber es mußte so sein, sonst wäre es ihm später nicht so gut ergangen — das sagt uns auch ein schöner Spruch: Sein Rat ist wunderbarlich und führet es herrlich hinaus!« So und ähnlich wird der Stoff oft angewandt. Aber die Geschichte wirkt doch erst, wenn wir das Kind neben Joseph stellen, ihm zeigen, wie Gottes Vaterhand auch seine Wege wunderbar, aber immer herrlich leitet; und sind die Kinder mit dem Lehrer so recht herzlich warm geworden, dann heraus mit dem Spruche, der nun zu einer Losung für trübe Tage wird. In ähnlicher Weise wird von den Worten des 3. Artikels: »Ich glaube, daß ich nicht aus eigener Vernunft usw. ... erhalten« gesprochen, gewiß mit Benutzung geeigneter Deduktionsquellen, aber immer, als ob der Heilige Geist nur an Paulus und Luther gearbeitet hätte! »Ich glaube, daß mich,« solange das Kind nicht von Herzen so bekennt, ist der ganze Stoff umsonst behandelt, selbst wenn die Kinder jede Wendung und jeden Begriff klar definieren können. Es mag genügen, um zu zeigen, wie hier das innere Erleben die Hauptsache ist, — das Prinzip der Heimatkunde auch im Religionsunterrichte!

In Hinsicht auf den Stoff sei hier der Präparationen *Thrändorfs* gedacht, die trotz ihrer straffen Kürze immer noch Raum für die Erörterung kirchlicher und sozialer

Fragen haben, welche die Gegenwart an allen Orten bewegen. Als methodische Übungen, als Anwendungen der eben erkannten religiösen Wahrheit sind sie unbedingt am Platze. Und was in der Mitte zwischen Geschichts- und Religionsunterricht liegt, sei der Vollständigkeit wegen nochmals erwähnt: Christianisierung der Heimat, kirchliches Wesen im Mittelalter, Klosterwesen, Durchführung der Reformation usw. Das alles gehört ebenso in den Religionsunterricht wie die Belehrung über die Pflichten und Rechte, die ein Kind und ein erwachsenes Glied unserer evangelisch-lutherischen Kirche hat.

In allen übrigen Fächern wird das heimatliche Moment mehr oder weniger allgemein betont. Das zeigt sich im Unterrichte in der Muttersprache, wenn das Lesebuch heimatkundliche Stoffe in reicher Auswahl bringt; wenn poetische Pflanzen- und Tiernamen, gute Sagen liebevoll weitergeführt werden; wenn die berechtigten Eigentümlichkeiten des Dialektes nicht barsch zurückgewiesen, sondern festgehalten werden; wenn die Orthographie die besonderen Verstöße, wie sie ja jeder Gegend eigen sind (eu und ei, g und k usw.) ohne viel Poltern und Strafen energisch bekämpft; wenn die Aufsatzthemen alles Objektive abstreifen und nach Möglichkeit subjektiv gewendet werden; z. B. nicht »Das alte Deutschland«, sondern »Unsere Gegend zur Zeit Christi« —.

In Übereinstimmung mit unserem Thema fordert man jetzt auch allgemein, daß es bei der sachlichen Behandlung poetischer Stoffe vor allen Dingen darauf ankommt, die Kinder in die Stimmung zu bringen, welche der Dichter voraussetzt; nicht aber darauf, alles Mögliche und Unmögliche in das Gedicht hinein- und herauszuerklären. So wird das lyrische Stück zum subjektiven Gefühlsausdruck des Kindes, der wieder am stärksten sich geltend macht, wenn das Gefühl in der äußeren und inneren Erfahrung wurzelt. Man vergleiche nur den Eindruck desselben Gedichtes, etwa des alten Claudius »Der Mond ist aufgegangen,« wenn es so behandelt wird, die Kinder

wirklich sehen: »Der Wald steht schwarz und schweiget und aus den Wiesen steiget der weiße Nebel wunderbar« — mit dem Eindrucke der so oft üblichen Zerfragerei: Was wird vom Monde erzählt? usw. Auch episch-lyrische Stoffe können nach dieser Art behandelt, rein epische nach Möglichkeit in der heimatlichen Landschaft lokalisiert werden.

Das Rechnen und die Raumlehre wird jede grundlegende Zielaufgabe der Erfahrung der Kinder entnehmen und dafür sorgen, daß die heimatlichen Verhältnisse auch nach der rechnerischen Seite hin geklärt werden, und von da das Interesse zu den reinen Zahlverhältnissen und zu den angewandten Aufgaben der betreffenden Schülerhefte überleiten. Diese heimatlichen Verhältnisse sind ja nicht nur räumlich sondern auch psychologisch die nächsten und lassen sich in allen Beziehungen durchschauen. Und wenn man sich auch nicht darüber täuschen darf, daß die genauen Zahlen bald vergessen sein werden, der Gewinn liegt doch darin, daß das Kind im Leben jederzeit die genaue Lösung wird wiederfinden können, weil ihm die sachlichen Verhältnisse völlig klar geworden sind.

Der Zeichenunterricht fordert in der Gegenwart mit immer größerem Nachdruck den Ausgang von wirklichen Dingen der Umgebung des Kindes — das ist einfache Konsequenz der Heimatkunde als Prinzip. Was an wirklich schönen Gegenständen sich in der Heimat findet, das soll verwertet werden, ohne daß der seit alters anerkannte allmähliche technische Fortschritt verachtet wird. Ein Mangel an entsprechenden Vorwürfen wird nie und nirgend sein; zweckmäßig kann ein Werk wie das von *Quensel* Richtlinien geben, was und in welcher Reihenfolge es ausgewählt werden soll.

Im Singen endlich folgert aus unserem Hauptsatze: Hinaus aus der Schule mit allem, was künstlich für die Kinder zurecht gestutzt worden ist! Hinaus mit aller Systematik auf melodischem, dynamischem oder rhythmischem Gebiete! Hinaus mit den Kunstliedern, solange

das Volkslied noch nicht zur vollen Geltung gekommen ist! Es kann hier ohne Schaden auf die Entgleisungen überprüder Herausgeber verzichtet werden, denen selbst »Deutsche Frauen, deutsche Treue, deutscher Wein und deutscher Sang!« zu gefährlich erscheint; aber tuts jedem Volksfreunde nicht im Herzen wehe, wenn er hört und sieht, wie die armen Kinder, die so wenig Zeit für das Singen neben dem übrigen Unterrichte haben dürfen, mit Solmisationsübungen und ähnlichem Drill geplagt werden; wenn der Gesangunterricht der Kleinsten damit einsetzt, daß erst ein Ton bis zur Ermüdung gesungen (!) wird. Das ist keine Heimatluft und die Schule würde schuld sein, wenn der Born unserer Volkslieder versiegt, sorgte nicht das Leben reichlich für Ersatz. Viel Segen könnte gestiftet werden, wenn das Nächstliegende und Selbstverständliche zunächst und überall herangezogen würde. Was die Kleinen vor der Schulzeit auf der Gasse und im Elternhause gesungen haben, das singen wir mit ihnen im Anfange ihrer Schulzeit: schlichte Spielverse, wie sie in jedem Orte besonders heimisch sind. An ihnen verbessern wir, was in Text oder Melodie zu verbessern ist. Dann die lieben Weihnachtslieder und leichte Choräle, die im christlichen Hause leben. Und dann mit voller Wucht die trauten Volkslieder. Und wenn sie auch einmal vom Lieben, vom Scheiden und Meiden singen: wir singen sie trotzdem, wie wir die keusche Liebe auch in der Heils- und Profangeschichte nicht unterdrücken. Und nun vergleiche man unsere gebräuchlichsten Liederhefte mit dem süßlich-sentimentalen Gereimsel als Unterlage für die alten herrlichen Melodien! Heimatluft herein in die Singstunde, herein in die Herzen — und der zotige Gassenhauer ist machtlos![1])

So kann das Prinzip der Heimatkunde in Lehrgang und methodischer Behandlung der einzelnen Unterrichts-

[1]) Ziemlich ohne Einschränkung sei hier verwiesen auf »Deutsches Liederbuch« von *Götze* und *Ruseler*. Berlin, Vieweg.

fächer für die rechte Korrektur des falschen Bildungsideals sorgen.

Und neben der Lehre das Leben. Es gilt durch das gesamte Schulleben die Schule aus der Isolierung herauszureißen, in die sie so leicht gerät, rückwärts den Übergang zu schaffen zur ersten Kindheit, vorwärts den zum bürgerlichen Leben. Nach beiden Richtungen hin bleibt aber die Schule vor dem vielen Dozieren weit zurück.

Die ganze Lebensluft der in die Schule eintretenden Kleinen läßt sich mit dem Begriffe »Spiel« am treffendsten bezeichnen; und nun mit einem Schlage nichts als »Stillsitzen« und zunächst recht trockene Arbeit mit erzwungener, ausgedehnter Übung. Der Übergang läßt sich aber selbst unter dem Drucke der gesetzlichen Bestimmungen, der ja für die Elementarklasse besonders spürbar wird, viel allmählicher gestalten, als es gewöhnlich geschieht. *Fröbel* hat in dieser Beziehung noch nicht genug Geltung für unsere Volksschulen bekommen, selbst nicht für die reich gegliederten, welche die Inzipienten in einer besonderen Klasse sammeln.

Es kann hier auf weitere Ausführungen verzichtet werden, da die Arbeit *Trolls*[1]) (Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen, No. 28) ausführlich genug über diesen Punkt handelt; wo seine Position sich der Theorie zuliebe zu weit von dem realen Boden entfernt, liegt ja die Korrektur nahe genug. Aber in der Hauptsache hat er recht: Gerade die Elementarklasse setzt mit so doktrinärer Art ein, daß ein frisches Naturkind sich nicht heimisch in ihr fühlen kann.

Und ähnlich wie hier ist es später. Alle die schönen Abhandlungen über Schulleben und Zucht im Sinne Herbarts haben wenig praktischen Erfolg gehabt, weil hinter jedem Schultage, ja hinter jeder Stunde der didaktische

---

[1]) Pädagogisches Magazin, Heft 281. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Materialismus droht und die systematische Stoffmasse alles für Zeitvergeudung achtet, was nicht einen Stein zur Aufführung des Baues herbeischleppt. Draußen im Leben werden die Kinder hineingezwängt in die Sklaverei des modernen Materialismus und in der Schule Zwang: Druck allüberall! Hier fehlt unendlich viel des Besten. Es ist durchaus kein unrealisierbares Idealbild, wenn man in der Volksschule mehr eine rechte *schola materna* nicht eine Fachschule sehen möchte. Das gibt Heimatluft für alles und lehrt leben, wo andere nur wissen lehren.

So muß der ganze Geist der Schule der eines christlichen Hauses sein, sonst ist alles Dozieren umsonst. Wie oft ist diese Forderung schon erhoben worden und wieviel fehlt noch! Da sind selbst die Schulandachten so knapp und so einerlei, daß die Kinder und der Lehrer nicht warm werden. Und warum? Es könnte ja irgendetwas des dogmatischen Lehrgebäudes zu kurz kommen, wenn man für das herzliche Beten fünf Minuten mehr opferte. Hier das Herunterschnurren eines ganz mechanischen Lippengeplärrs — und dann großartige Katechesen über die Eigenschaften des Gebetes! Ein Mißbrauch, der mehr zu verurteilen ist als ein Anfang ohne Gebet. — Wie kurz und dürftig kommen oft die Vorbereitungen der Feste weg: ein neues Lied wird aufgegeben, das ist alles. Und hier sollte ja die Schule in bescheidenem Sinne ihr Fest völlig für sich feiern, ehe sie es mit der Gemeinde begeht. Ist eine so schlichte Feierstunde, da wir unsere Herzen auf die Großtaten Gottes lenken, ihm danken und singen, nicht mehr wert als noch so viele religiöse Kenntnisse? — Wie wenig zeigt sich die Schulgemeinschaft auch sonst als Gemeinschaft! Teilnahmlos geht sie so oft an allem vorüber, was den einzelnen trifft. Nein, des einzelnen Freude sei die Freude aller, des einzelnen Leid das aller. Ein Kind oder der Lehrer hat Geburtstag: die Morgenandacht wird durchweht von Dank und Bitte für den einen. Ein Glied ist

krank oder in schwerer Sorge, wir tragen sie mit und werfen alles auf den Herrn. Der Tod hat eines der Glieder hingerissen oder ihm die Liebsten genommen, wir tragen und klagen mit, wir trösten und hoffen. So lebt die Religion in der Schule, das Kind lebt sich in sie ein und fühlt sich heimisch in ihr. Wie wichtig das heute ist, wo in so wenigen Häusern noch christlicher Geist lebt, liegt klar vor Augen.

Auch die Geschichte will erlebt sein. Das will aber nicht bloß heißen, die patriotischen Feste müssen gefeiert werden, sondern das Kind muß auch in dieser Beziehung das Gemeinschaftsleben teilen. Nur in einzelnen Fällen wird es zutreffen, daß die Schule auf so wichtige Ereignisse, wie etwa Russisch-japanischer Krieg, Reichs- und Landtagswahl, aufmerksam machte. Eine gewisse Gefahr einseitiger Beurteilung liegt ja hierbei nahe; sie schwindet sofort, wenn der Lehrer sich nur an die Tatsachen hält und prinzipiell jede bewußte Stellungnahme vermeidet. — Ein Erleben der Geschichte liegt auch darin, daß die Anregungen *Stiehls* so befolgt werden, daß an jedem Tage an die bekannten geschichtlichen Ereignisse erinnert werde, die eben sich jähren. Das gibt nicht bloß die beste immanente Wiederholung des positiven Stoffes sondern läßt auch die Kinder sich einleben in die Geschichte. Ein Abreißkalender ist so billig zu beschaffen, daß der Erfolg die Kosten weit überwiegt. Wer etwas mehr tun will, hat in *Meyers* vortrefflichem Kalender auch noch ausgezeichnete Bilder dazu.

Für die übrigen realistischen Fächer wird das Erleben durch das Wort Exkursion oder Schulwanderung bezeichnet. Sie recht auszunützen, sie planvoll zu gestalten und gerade auf das Wichtigste hinzulenken, setzt gründliche Erwägung des Lehrers voraus. In naturkundlicher Hinsicht müssen die Kinder auch die Entwicklung beobachten können, so daß ein einmaliges Besuchen durchaus nicht genügt. Wenn dazu auch der Schulgarten, die Beobachtung im Schulzimmer recht ausgenützt, wenn jede

zufällige Anregung dankbar hingenommen wird — Besuch eines Museums, einer technischen Vorführung — in Summa, wenn der Lehrer darauf ausgeht, daß nichts verachtet werde, was irgendein Interesse auslöst, so lebt, erlebt auch in dieser Beziehung die Schule. In diesen Rahmen gehören auch die Schulreisen, die nie plan- und ziellos, aber immer in der Absicht, den Kindern die reichste und beste der möglichen Anschauungen zu bieten, bestimmt und die am besten in einem geschlossenen Turnus auf etwa je 4—6 Jahre verteilt werden sollten.

Daß schließlich schöne Gedichte öfter wiederholentlich deklamiert werden, ernste und frohe Weisen an jeder passenden Stelle im Unterrichte und im Schulleben erklingen, würde auch nach der ästhetischen Seite hin unserer Volksschule ein Einleben in die erworbenen Stoffe ermöglichen.

Alles in allem:

II. Das Prinzip der Heimatkunde kann durch seinen Einfluß auf den Lehrgang, auf die methodische Behandlung und auf die Ausgestaltung des Schullebens für die rechte Korrektur des falschen Bildungszieles sorgen.

Bedenken, die sich ohne weiteres bei dem Abwägen des bisher Besprochenen geltend machen, spitzen sich von selbst zu bestimmten Forderungen zu und zwar zunächst für den Lehrer.

Ist es hiermit ausgeschlossen, daß der Volksschulunterricht in Eydtkuhnen selbst stofflich derselbe sein kann wie in Diedenhofen, so wird hiermit dem Lehrer eine individuelle Verantwortung aufgebürdet, der er durch eine noch so gute pädagogische Vorbildung allein nicht gewachsen ist.

Ganz äußerlich genommen, muß er zunächst seßhaft werden, darf nicht immer auf dem Sprunge nach einer besser dotierten Stelle stehen. Er muß selbst einwurzeln in der Gemeinde, damit er nicht als Fremder immer wieder auf das Kalt-Objektive zurückgreifen muß. Schon

allein aus dieser Erwägung müßten die Lehrer den Verhältnissen entsprechend überall gleich, aber auch überall gut bezahlt werden. Der Einfluß der Persönlichkeit gilt in erziehlicher wie unterrichtlicher Beziehung als das Beste, aber sie kann nur wirken, wenn sie sich in gewohnten Verhältnissen ausgestalten darf.

Die als Hauptforderung hierneben stehende positive Arbeit des Lehrers ist so groß, daß man sie nur voraussetzen kann, weil man von dem Streben des deutschen Volksschullehrers nicht hoch genug denken kann und weil seinem Forschen hiermit ein Ziel gesteckt ist, das in erster Linie durch die Treue im Kleinen erreicht wird. Die methodische Kleinarbeit, wie sie sich in der Hochflut von Präparationswerken zeigt, hat ihr Recht gehabt; es wird wahrlich Zeit, daß die Schule sich einmal auf ihre wirklichen Grenzen besinnt.

In jeder Beziehung muß der Lehrer heimisch in der Heimat seiner Kinder sein, sonst ist eine wirkliche Ausnützung selbstverständlich nicht möglich; das sagt aber nicht mehr, als daß er nichts Fremdem in geschichtlicher, geographischer und naturkundlicher Hinsicht gegenüberstehe. Da gilt es zunächst Stoff zu sammeln.

Alte Sagen und Überlieferungen, urkundliche Belege müssen gesucht und ausgebeutet werden. Wo ein sogen. Geschichts- oder altertumsforschender Verein besteht, da muß der Lehrer tätiges Mitglied sein, weil er der größte Interessent solcher Bestrebungen ist. Und wo es keinen gibt, da muß er anregen, damit einer gegründet werde. Was nicht gesammelt ist, das muß er sammeln. Alte Innungsbücher, Tagebücher, Kirchenchroniken, Gemeindebücher sind so reiche Fundgruben, daß ihre Ausnützung sich reichlich lohnt. Und was gefunden worden ist, das muß in einer Orts- und Schulchronik zusammengetragen werden, damit kommende Geschlechter mit mehr Verständnis für wirkliches und Scheinwissen eine Unterlage haben. Daneben seien hier wie auf allen anderen Gebieten Tabellen (= Sammelbogen im Sinne des Herrn

Kollegen *Rockstroh*) empfohlen, die das Nötigste kurz und skizzenhaft andeuten und einen eisernen Bestand der Pensen ausmachen sollten. Wird der Lehrer auf diese Weise Geschichtsforscher in seinem kleinen Bezirke, so erfordert die geographische und naturkundliche Seite der Heimatkunde nicht weniger. — Auch die kleinsten Regungen des heimatlichen Volkslebens, sie müssen gesammelt, gesichtet, durchdacht werden — bis zum Sprichwort, zum Kinderreim und zur dialektischen Wendung. Die Aufgabe ist so unermeßlich groß, daß sie auch der treueste Lehrer nur erfüllen kann, wenn andere mithelfen. Aber welche Fülle von Vorarbeit ist auch schon durch bewährte Kräfte geleistet worden! Sie aufsuchen, sie nutzbar machen, das ist mehr und besser als weitschichtige Präparationswerke über Mittelamerika und die Römerzüge Friedrichs I. wälzen.

Eine Gefahr bleibt ja bestehen. Gerade weil die subjektive Arbeit des Lehrers so sehr betont wird, kann es leicht geschehen, daß der einzelne im Eifer für die anerkannt gute Sache zu weit geht; für wertvoll hält, was anderen unwichtig erscheint; Analogien sieht, wo andere nur mit Haaren herbeigezogene Vergleiche erblicken. Diese Gefahr ist aber noch nicht so bedenklich wie der Verbalismus, der fremden Stoff ohne wirkliche Apperzeption übermitteln möchte.

Daß der Lehrer durch solche Forschungen im kleinen auch außerhalb der 4 Wände der Schulstube veredelnd auf die Gemeinde einwirken kann, sei nur nebenbei erwähnt. Und wenn eines den Lehrer erheben kann, so ists doch das Gefühl, daß er für Kinder und Erwachsene das Wertvollste bietet, Heimatkunst im idealsten Sinne! Ja und über die Markung des Ortes hinaus, für unser ganzes Volk muß ein Segen aus solchem Wirken erwachsen. Wie viele Spuren der Vorzeit sind von unverständigen Händen vernichtet worden, weil es an Leuten fehlte, die ihre Bedeutung erkannten und für ihre Erhaltung eintraten. Wenn man Steine mit prachtvollen Skulpturen aus den

Mauern der Ruinen reißt, um sie zur Aufführung eines Stallgebäudes zu verwenden; wenn die schönsten Teile alter Gebäude verbaut werden; wenn alte Wegzeichen oder Kreuzsteine einfach der Vernichtung preisgegeben werden; wenn altehrwürdige Bäume dem Verderben geweiht oder auf Abschlag verkauft werden: dann ist es Sache des Lehrers, zu warnen, zu verhindern, solange der Staat seinen Einfluß noch nicht in dieser Richtung geltend machen kann. Das ist praktischer Heimatschutz, der für die Zukunft verhüten wird, daß alte Urnen und Münzen für wertlos gehalten und verlottert werden. Eigentlich müßte jeder Lehrer in rechter Würdigung seines Amtes die Anfänge eines historischen, ethnographischen und naturwissenschaftlichen Museums einrichten, das die kommenden Geschlechter weiter auszugestalten hätten.

Daß auf diese und ähnliche Weise dann auch ohne viele Rederei die Erkenntnis aufsteigt bei groß und klein von der Einzigart gerade dieser Erdstelle, von ihrer Schönheit, und daß aus solcher Erkenntnis die rechte Heimatliebe erwächst, ohne die alles Schwärmen vom weiten und herrlichen Vaterlande eitel Wind und Dunst bleibt, das ist heut noch ebenso wahr wie damals, da Sophokles, der die Schönheit seiner heimatlichen Landschaft mit dem Quellborn der Kastalia und den Anhöhen der nysischen Berge voll Efeu so hoch preist, eben weil er so tief eingewurzelt ist in die Herrlichkeit der Heimat, der Vaterlands- und Volkssänger werden konnte, der auch mit der Waffe in der Hand für des Vaterlandes Ehre eintrat.

Und wenn auch die Sache alles, die Person nichts ist, sobald es sich um Allgemeingültiges und Prinzipielles handelt: sie läßt sich doch nur recht erkennen, wenn man betrachtet, wie der einzelne für sein Arbeitsfeld die Theorie in die Praxis umsetzt.

In der Arbeit des Lehrers *Köhler* in Freienorla,[1]) die

[1]) Pädagogisches Magazin, herausgegeben von *Friedrich Mann*, Heft 283. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Ihnen vorzulegen ich mir erlaubte, sehen Sie, wie die letzten Konsequenzen für die Praxis gezogen werden können. Ich enthalte mich hierbei jeder Kritik, möchte aber im Einklang mit dem Vorausgegangenen nochmals betonen, daß jeder anders verfahren und an der Vorlage dies und das zu ändern wissen wird.

Ähnlich will es auch aufgefaßt sein, wenn im folgenden einfach über weitere praktische Ausführungen referiert werden soll.

Unser Land Sachsen-Altenburg ist in der glücklichen Lage, daß durch die ausgedehnten Vorarbeiten der Altertumsforschenden Gesellschaften des Osterlandes, der Stadt Eisenberg wie von Kahla und Roda, ganz besonders aber auch in der Zeitschrift des Vereins für Thüringische Geschichte in geschichtlicher Beziehung viel Einzelmaterial gesammelt worden ist; streng kritische Werke — wie meines lieben Bruders *Regesta diplomatica necnon epistolaria historiae Thuringiae* und *Schmidts* Urkundenbuch der Vögte von Weida, Gera und Plauen — sorgen für die wissenschaftliche Basis; das Volksschullesebuch enthält die wichtigsten Quellenberichte: an Stoff fehlt es nicht.[1] Nun muß der einzelne Lehrer für seine speziellsten Verhältnisse nur noch den letzten Schritt tun und in ähnlicher, aber hoffentlich besserer Weise die Lokalgeschichte zusammenstellen, als der Verfasser es in seinem Büchlein getan hat: »Aus der Vergangenheit von Stadt und Pflege Ronneburg.«[2] Dies in Rücksicht auf die Geschichte.

Wegen der übrigen realistischen Fächer haben wir in *Amendes* »Landeskunde des Herzogtums S.-Altenburg«[3] einen so vortrefflichen Führer, daß wir uns des Besitzes nicht genug freuen können. In Anlehnung an dies Buch

---

[1]) Auf das eben erschienene Buch *Fritzsches* »Bilder aus der Geschichte des Altenburger Landes« muß mit Freude hingewiesen werden. (Altenburg, Bonde.)

[2]) Ronneburg, L. Brandes.

[3]) Altenburg, A. Tittels Verlag.

sollten die Lehrer einer Landschaft im engeren Sinne (= einer Zweigkonferenz) eine eingehende Beschreibung ihres Gebietes schaffen, die über Lage und Grenzen, Bodengestalt, geognostischen Bau, Entstehungsgeschichte, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt und über die Bewohner das Typische umfaßt. Und wie wir in *Amendes* Hand- und Wandkarte des Herzogtums das trefflichste Lehrmittel haben, so sollten die Lehrer eines Bezirkes in gleicher Art erst das Relief und dann die Karte der heimatlichen Landschaft als Übergang zwischen jener und dem Ortsplane fertigen.

Daneben sei erwähnt, daß wir in dem Rechenwerke wie in den Aufgaben zur Raumlehre von *Fränzel-Heimerdinger*[1]) die angewandte Heimatkunde für die mathematischen Fächer haben, die natürlich nur mit der Einschränkung zu benutzen sind, daß für alle — wenn auch aus dem Lande genommenen, so doch räumlich fernliegenden Verhältnisse — die nächsten der engeren Heimat einzusetzen sind. Hier statistische Angaben zu sammeln ist wiederum Sache des einzelnen Lehrers oder der Lehrergruppen.

Anderen Bedenken gegen die vorgeschlagene Durchführung des Prinzipes der Heimatkunde muß die Aufsichtsbehörde begegnen.

Es darf nicht dem Lehrer und den Kindern der ganze Ballast der im ersten Teile erwähnten systematisch vollständigen Schulwissenschaft zugemutet werden. Das muß sich schon in den gesetzlichen Vorschriften über Lehrziel, Lehrgang und Behandlung zeigen. Wir Altenburger sind in der glücklichen Lage, daß uns eigentlich in keinem Fache die systematische Vollständigkeit vorgeschrieben wird.

So heißt es z. B. für den Realunterricht: »Überall ist von der Anschauung auszugehen, die, wo es angängig ist, durch Exkursionen zu unterstützen ist. Die Kenntnis von Einwohnerzahlen, Länder- und Städtenamen, Höhen-

---

[1]) Altenburg, Geibel.

angaben, Geschichtszahlen, Regentenreihen, ferner von Namen und Merkmalen der Pflanzen und von Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre ist auf das geringste Maß zu beschränken.« Tatsächlich brächten also die Lehrer in Anlehnung an die systematische Vollständigkeit des eigenen Wissens und der leidigen Leitfäden und Realienbücher sich selbst in die Zwangslage, einem unerreichbaren und für unsere Volksschule wertlosen Ziele nachzustreben und hierdurch die Schule zu nichts mehr als zu einer Lernanstalt zu machen.

Und wie die gesetzlichen Bestimmungen, so die direkte Schulaufsicht. Es kann bei der Beurteilung des Standes einer Schule nicht darauf ankommen, daß die Kinder ein Konversationslexikon im kleinen Umfange präsent haben, sondern in erster Linie darauf, daß die Qualität alles Wissens tadellos ist, d. h. auf anschaulicher Grundlage sich aufbaue. Richtlinien, wie solche Herr Kollege *Rockstroh* bei seinem Vortrage 1903 in Coburg gab, sagen hier genug.

Wäre es erst soweit, daß die Heimatkunde für Lehrgang und Behandlung als Prinzip gälte, so würde der nächste Schritt sein, daß aus jedem Fache die in jedem Falle zu verlangenden allgemeinen Wissensgebiete genau festgelegt würden. Das dürfte eine dankenswerte Aufgabe weiterer Beratung sein, würde aber für jetzt zu weit abführen und sei deshalb nur in seiner Möglichkeit angedeutet. Geben die gesetzlichen Bestimmungen die allgemeinen Richtlinien für Auswahl des Stoffes, so könnte eine Konferenz wie die unsere die weitere Ausführung bieten und — wenn das Wort im weiteren Sinne erlaubt ist — die unbedingt zu erreichenden positiven Kenntnisse festsetzen. So haben im Königreich Sachsen die Gutachten der Bezirksschulinspektoren neben dem ministeriellen Lehrplane vom 5. November 1878 dafür gesorgt,[1]) daß die Willkür ausgeschlossen bleibe und ein

[1]) Vgl. *Kockel*, Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen. Dresden, Huhle.

Fonds sicherer Kenntnisse unter allen Umständen erworben werden muß. Daß hier dem *ne quid nimis* weiteste Geltung eingeräumt werde, ist nach dem Vorausgegangenen klar.

Auf solche Weise könnten alle wichtigeren Bedenken gegen die vorgeschlagene Lösung durch die Mitwirkung aller beteiligten Faktoren illusorisch gemacht werden.

Ich darf zusammenfassen:

III. Die praktische Durchführung erfordert die treueste Arbeit des Lehrers und die sachgemäße Stellungnahme der Behörden und Aufsichtsorgane.

Ich bin am Schlusse.

Praktische Folgerungen aus einer Binsenwahrheit! so darf ich mit Recht meine Ausführungen charakterisieren. Keine wissenschaftliche Deduktion, nur schlichte Ausführung dessen, was in jahrzehntelanger Arbeit als richtig erkannt und als durchführbar bestätigt worden ist. Es mag mich niederdrücken, daß in diesem Kreise meinen Ausführungen sogar der Reiz der Neuheit fehlt und sie nur den Anspruch auf eine vertiefende Gesamtzusammenfassung erheben können: vielleicht entspringen aus ihnen aber doch hie oder da einzelne Anregungen, die unsern lieben Kindern und Lehrern zum Segen werden können, wie nur die herzliche Liebe zu unserem Volke und unserer Volksschule sie vorzubringen mich getrieben hat!

Die

wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik.

Von

Prof. Dr. Josef Perkmann.

Zweite, erweiterte Auflage.

Pädagogisches Magazin, Heft 294.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Meinen Eltern

zum achtzigsten Geburtstage

gewidmet.

Inhalt

»Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden.«
Herbart, Allgemeine Pädagogik (Einleitung).

Das Thema und seine Geschichte.

Im Anfange war die Tat. — Es liegt in der Natur, daß die Praxis älter ist als die Theorie; denn die letztere stellt eine Reflexion über die erstere dar; in der Theorie forschen wir nach den Ursachen und dem Verlaufe des Geschehens, um ihm entweder entgegenzuwirken oder aber es selber absichtlich herbeizuführen.

So hat es auch lange Erziehung gegeben, — von Geschlecht auf Geschlecht überlieferte Grundsätze und Anstalten für Erziehung, sowie auch Erziehungskunst, — ehe eine Wissenschaft von der Erziehung entstand. Auch heute noch ist die Wissenschaft der Pädagogik mehr Gehilfin als Leiterin der tatsächlich stattfindenden Erziehung; diese ist teils eine Aufgabe der praktischen Disziplin, teils ein Werk der stets sich erneuernden Erziehungskunst. —

Die Erziehungswissenschaft beginnt schicklicherweise mit einem philosophischen Teile, d. i. mit der Besinnung über ihren Erkenntnisinhalt, dessen Ursprung und Umfang. Mit solchen Erörterungen begann auch innerhalb der Philosophie selbst jede neue Epoche. So hält im täglichen Leben jemand, der ein Gut zu bewirtschaften oder ein Amt zu führen übernimmt, vorerst Umschau über

das, was er vorfindet, um zu erfahren, wo sein Eingreifen am nötigsten ist oder den meisten Erfolg verheißt; er prüft die zu Gebote stehenden Mittel, damit er nicht an Unmögliches die Kraft wende oder im Gegenteile auf Erreichbares aus Kleinmut verzichte. In diesem Sinne hat *Kant* in seinen Kritiken über die Gegenstände des philosophischen Denkens Umschau gehalten; andere taten es, wohl auch in anderer Weise, auf ihren Gebieten, so beispielsweise *Du Bois-Reymond*[1]) und *Ernst Mach*[2]) — jener vor einem Menschenalter, dieser in unsern Tagen — für die Naturforschung; *Bernheim*[3]) für die Geschichte; *H. O. Lehmann*[4]) für die Jurisprudenz.

Nicht anders sind die Erörterungen aufzufassen, welche von Zeit zu Zeit über den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik angestellt werden; sie erfolgten und erfolgen nicht aus Titelsucht, noch auch um etwa der Pädagogik erst eine Pflegestätte an der Hochschule zu erkämpfen, die sie — allerdings vielfach nur im Nebenamte — an den hervorragendsten Universitäten in den letzten Jahrzehnten bereits erlangt hat, sondern Erörterungen derart erweisen sich als nötig, weil bei der raschen Bewegung auf geistigem Gebiete es gilt, sich immer wieder zu besinnen auf das Ziel, nach welchem das Streben geht, auf die Beschaffenheit der vorhandenen Kräfte und die beste Reihenfolge ihrer Verwendung.

Welche Aufschlüsse können wir von der Pädagogik erwarten? Aus welchen Quellen und durch welche Art des Forschens? — Solche Fragen erhob man, nachdem durch *Herbarts* große Leistung der Sinn für wissenschaftliche Pädagogik wach geworden war[5]); diese Fragen

---

1) Über die Grenzen des Naturerkennens. 3. Aufl. 1873.

2) Erkenntnis und Irrtum. 1905.

3) Die historische Methode. 5. Aufl.

4) Die Systematik der Wissenschaften und die Stellung der Jurisprudenz. 1897.

5) Z. B. *G. Thaulow*, Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. 1845.

stellte man seither wiederholt[1]) bis in die jüngste Zeit. Von hoher Warte übersah da *W. Dilthey* das Reich der Pädagogik und suchte ihre Grenzen sowie ihre nächsten Aufgaben zu bestimmen.[2]) Viel Scharfsinn und Gelehrsamkeit wendete *A. Gille* an seine Schrift (über die) »Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft« [3]). Ferner hat der Nestor unter den österreichischen Pädagogikern diesem Gegenstande eine kleine Abhandlung[4]) gewidmet; auch *O. Kahnt* ist in einer wertvollen Dissertation [5]) und *R. Lehmann* in seinem Buche »Erziehung und Erzieher«[6]) darauf zurückgekommen und *W. Münch* hat auf dem letzten Philologentage in Hamburg davon gesprochen. Aber durch all diese, sowie durch das Buch »Die menschliche Erziehung« von *R. von Schubert-Saldern* [7]) ist der Gegenstand noch nicht erschöpft.[8])

So viel über den Gegenstand dieser Schrift.

---

[1]) *A. Vogel*, Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? 1877.

[2]) Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungsberichte der königl. preuß. Akademie der Wissenschaften. Berlin 1888. Dem entgegnet in bedeutsamer Weise *Th. Vogt* (Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik, 1889). Dieser billigt *Diltheys* Unterscheidung zwischen einem allgemein gültigen und einem historisch bedingten Teil der Pädagogik. In anderer Hinsicht hält aber *Vogt* mit Recht *Dilthey* entgegen, daß das pädagogische Denken nicht an analytische Urteile gebunden sei, weil diese ja nicht ausreichten, vielmehr gerade die ethische Erkenntnis und das ethisch-pädagogische Ziel im synthetischen Denken seine Quelle habe. Ferner findet *Vogt*, daß *Dilthey* bei der Bestimmung des Zwecks der Erziehung: — Befähigung zur Selbsterhaltung — über der dazu tauglichen geistigen Organisation die zum höhern Ziele sittlicher Vollkommenheit führende Organisation außeracht lasse.

[3]) Halle a. S. 1891.

[4]) *O. Willmann*, Über die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. Kempten 1898.

[5]) Idee einer allgemein gültigen Pädagogik. 1902.

[6]) Berlin 1901, S. 281 ff.

[7]) Tübingen 1905.

[8]) Daß die Frage noch nicht vollständig gelöst ist, bestätigen sehr fachkundige Männer, wie *O. Willmann*, Didaktik I[3], S. 27 f., *W. Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, V, S. 162 u. a.

Formen des geistigen Strebens.

Im Kampf ums Dasein, den der Mensch gleich allen Lebewesen[1]) zu bestehen hat, lernte er praktische Betätigung seiner Sinne wie seines Denkens, wobei ihn Erinnerung und Phantasie in hohem Grade unterstützten: um den nächsten Bedürfnissen nach Obdach, Kleidung, Nahrung, Heilung, Verteidigung usw. gerecht zu werden, betrachtete er die Gegenstände und Vorgänge in seiner Umgebung und untersuchte deren Eigenschaften und Ursachen. Die auf diese Weise gewonnenen Erfahrungen und Kenntnisse wurden von Geschlecht auf Geschlecht vererbt, gesammelt und festgehalten. Eng verbunden mit der Sammlung von Kenntnissen war die Aneignung von Fertigkeiten im Gebrauche der Sinnesorgane und der Glieder, zumal wo es galt, Handgriffe für die Herstellung und den Gebrauch von Waffen und Werkzeugen auszubilden.

Nächst dem Ahnenkult bildeten wohl die genannten Kenntnisse und Fertigkeiten die Gegenstände der Unterweisung in den ältesten Zeiten, während das Einleben in die Ahnensitte die ganze Erziehung ausmachte. Noch in späten Zeiten finden wir kein anderes Ideal für das heranwachsende Geschlecht aufgestellt, als den Vorfahren in allem gleich zu werden. Aber es liegt in der Natur des Menschen im Gegensatze zum Tiere, in der Ausbildung und Betätigung seiner Anlagen über die Nachahmung hinauszugehen; und es liegt im Zuge einer lebenskräftigen Kultur im Gegensatze zu erstarrten Kulturformen, auf diesem Gange nicht innezuhalten. Und so reifte auch in alten Zeiten schon die Einsicht, daß man einmal gefaßte Meinungen und getroffene Vorkehrungen gelegentlich prüfen müsse, ob sie noch gültig und tauglich seien, andernfalls sie ersetzt werden sollten. Es regte sich also

---

[1]) Betreffend die Pflanzenwelt u. a. Vgl. *Ratzel, Fr.*, Der Lebensraum. Eine bio-geographische Studie. 1901.

der kritische Geist und damit ein Glied der Wissenschaft. Dies trat zu einer Zeit ein, wo schon viele Kenntnisse vorhanden und das Leben hinreichend gesichert war. Damals geschah es auch, daß einzelne, mehr zu stiller Betrachtung geneigte Menschen am Wissen selber ohne Rücksicht auf eine Anwendung desselben Gefallen fanden; damit war in der Menschheit das wissenschaftliche Interesse wach geworden. Aber dieses erste Kennzeichen wissenschaftlicher Tätigkeit, das Streben nach Wissen rein um des Wissens willen, kam in der Folge weniger zur Geltung, da nun mehr die Ausbildung einer wissenschaftlichen Methode und das Festhalten an vorurteilsfreier Gesinnung die Gewähr für Erforschung der Wahrheit bieten.

Das Streben nach Wissen und Erkenntnis oder, was dasselbe ist, nach Erweiterung und Vertiefung bezw. Sicherung des Wissens, ist also die Grundlage der Wissenschaft. Es zeigt sich auf der tiefsten Stufe als Neugier und wächst in der Folge durch das Verlangen, in den Erfahrungen Übereinstimmung, Lückenlosigkeit und Übersicht herzustellen.

Indem der Mensch sein Streben nach Erweiterung und Vertiefung seines Wissens betätigte, trat bei der Einheit der Persönlichkeit eine Wechselwirkung zwischen diesem und andern Bestrebungen desselben ein; auch erfuhr dieses Streben mannigfache Veränderungen in Bezug auf Stärke und Richtung: Aussicht auf Erfolg steigerte es und die Betätigung des Strebens erzeugte neue Bestrebungen; Mißerfolge dagegen entmutigten und führten auf Abwege (»Ich sehe, daß wir nichts wissen können, — das will mir schier das Herz verbrennen; — drum hab' ich mich der Magie ergeben«).

Was als nicht wißbar oder nicht mehr wertvoll galt, hörte man auf zu erforschen: Astrologie und Alchemie schieden aus dem Kreise wissenschaftlicher Bestrebungen. Hinwider führte der Verlauf der Erfahrung und des Denkens neue Gegenstände in den Kreis der Forschung und es bildeten sich immer neue Zweige der Wissen-

schaft. Die alten Methoden zur Auffindung, Sammlung, Ordnung und Überprüfung der Kenntnisse wurden verbessert und neue gefunden; derart tat man durch Ausbildung entsprechender Methoden bedeutsame Fortschritte zuerst auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, nunmehr auch auf dem der Geisteswissenschaften, wie der Sprachwissenschaft, der Geschichtswissenschaft[1]) im weitesten Sinne und der Psychologie, endlich der beiderseitigen Grenzgebiete. Das Denken selbst wurde vollkommener, indem der Mensch seine dichtende, personifizierende Auffassung der Dinge und Geschehnisse überall durchschaute und die Bilder durch Begriffe ersetzte, welche nicht mehr anschaulich sind, aber eine genaue Bestimmung möglich machen, wie unsere Buchstabenschrift viel genauer bestimmt als die ältere Bilderschrift.[2])

Während die Pflege von Kenntnissen um ihrer selbst willen und daher ausschließlich nach ihrem innern Zusammenhange die Wissenschaften schuf, entstanden aus dem Sammeln von Kenntnissen und Erfahrungen zum unmittelbaren Gebrauche im Leben die praktischen Disziplinen.

Diese haben, wie ihr Name sagt, die Praxis, d. i. die unmittelbare Wirksamkeit im Leben zu unterstützen und zu leiten; ihre Aufgabe ist, einzelne Fragen oder Gruppen von Fragen, wie sie aus den Bedürfnissen des Lebens

---

[1]) *Windelband* weist (in den: Kantstudien IX, Festschrift zum hundertjährigen Todestage, S 10 f.) darauf hin, daß »neben der imposanten Entfaltung der Naturwissenschaft als ein stillerer, aber stetiger und zielsicherer Vorgang die Erhebung der Historie zum Range einer Wissenschaft einhergegangen« und »daß diese große neue Tatsache der Existenz einer historischen Wissenschaft nun von der kritischen Philosophie in erster Linie eine Erweiterung des Kantischen Begriffs vom Wissen« verlange.

[2]) Daß die ganze menschliche Natur durch die Pflege des Denkens an Klarheit, Zurückhaltung, Besonnenheit gewann, ist wohl gewiß; wie viel an künstlerischer und poetischer Kraft und an Fähigkeit schlichten, unmittelbaren Empfindens etwa verloren ging — wer kann dies ermessen?

entstehen, mit den gerade verfügbaren Mitteln zu beantworten, wogegen die Wissenschaften auch die Prinzipien des Wissens prüfen und die einzelnen Probleme nach ihrem innern Zusammenhange vornehmen. Obwohl darum die praktischen Disziplinen hinter den entsprechenden Wissenschaften in Hinsicht auf Geschlossenheit und Gewißheit des Wissens zurückstehen, so leuchtet andrerseits doch ein, wie notwendig die Pflege derselben für die Erhaltung und Förderung des geistigen und leiblichen Wohles der einzelnen und der Gesamtheit ist. Und wie man die Errichtung auch nur eines Notbaues einem wissenschaftlich gebildeten Baumeister, einem Techniker, überträgt, so wurde auch die Pflege der praktischen Disziplinen wissenschaftlich Gebildeten zugewiesen, die, für Vollständigkeit und Übersicht Sorge tragend, manchen Disziplinen den Charakter von Wissenschaften verliehen.[1]) In anderen Fällen haben die Disziplinen sich für die Wissenschaften vielfach wertvoll erwiesen, indem sie reiches Material, das die Wissenschaft nachprüfend zur Vollständigkeit ergänzt, herbeischafften und brauchbare Gesichtspunkte für die Untersuchung boten. Andrerseits hat die wissenschaftliche Forschung auf die praktischen Disziplinen vielfach heilsamen Einfluß ausgeübt und in diesen wie im Leben selbst Verbesserungen hervorgerufen. Beispielsweise erfuhren und erfahren auch die staatlichen Einrichtungen, die, ursprünglich teils aus Gewohnheit teils aus Not hervorgegangen, in der Folge den veränderten Umständen angepaßt worden waren, mannigfache Verbesserung seit den Fortschritten der Rechtswissenschaft, welche nicht bloß den Staatsbau erweiterte, sondern selbst die Grundlagen austauschte und an die Stelle von Gewohnheit, Not oder Selbstsucht sittliche Zweckgedanken setzte.

---

[1]) Die Rechtswissenschaft entwickelte sich aus der Rechtsprechung, die Medizin aus der Chirurgie. Über den Zusammenhang der Rechtswissenschaft mit dem Leben vgl. u. a. *H. O. Lehmann* a. a. O.

Diese Wechselwirkung zwischen den Wissenschaften und den praktischen Disziplinen wird durch den Umstand erleichtert, daß vielfach an derselben Stätte (Hochschule), ja von denselben Personen beide gepflegt werden. Dadurch bleibt Leben der Wissenschaft erhalten — im Gegensatz zum Alexandrinismus[1]) und wirkt wissenschaftlicher Geist aufs Leben[2]) — im Gegensatz zum Chinesentum starrer Gewohnheiten.

Endlich tritt neben die Wissenschaften und die praktischen Disziplinen noch Fertigkeit im höheren Sinne, das freie persönliche Walten, die Kunst, deren Bedeutung auf fast allen Gebieten menschlichen Wirkens oft unterschätzt wurde. Es bedarf ihrer der Gewerbsmann wie der Staatsmann, der Arzt wie der Erzieher zu seinem Berufe und jedermann zur »Lebensweisheit, welche nicht Wissenschaft ist, sondern Kunst.«[3])

Die Bedeutung der Kunst des Unterrichts und der Erziehung wird wohl allgemein anerkannt. Die Person des erziehenden Lehrers ist dem Künstler zu vergleichen, »indem er wie dieser für die Anwendung jeder allgemeinen Regel mit richtigem Takt Zeit und Ort, sowie Art und Maß dem Zögling und seinen besonderen Verhältnissen entsprechend bestimmen soll. Ohne Erziehungskunst wäre die Kenntnis jener Theorie allein ein totes Ding,« sagt *A. Baumeister*,[4]) ebenso äußert sich *Ad.*

---

[1]) Wie die deutschen Universitäten gerade dadurch im 17. Jahrhundert rückständig geworden, aber im 18. Jahrhundert durch das entgegengesetzte Verhalten wieder emporblühten, zeigt *Paulsen* (Das Unterrichtswesen im deutschen Reich von *Lexis*, 1904, I, S. 4).

[2]) Dem Einflusse der Volksdichtung auf die Kunstpoesie vergleichbar: die Ursprünglichkeit im Denken und Fühlen erweist sich frei.

[3]) *A. Riehl*, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart, S. 192.

[4]) In seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, I, S. VIII. — Auch *T. Ziller*, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl., S. 5, erwähnt »eine wahrhaft unzählige Menge von Rücksichten, die zum Teil bloß aus

Matthias: »Hier kommt die Kunst hinzu, die aus persönlichem Können erwächst. Diese Kunst nun besteht nicht in einem einzelnen Akte, den man einfach nachtun könnte, wie er durch die Regel vorgeschrieben ist, sondern aus vielen Einzelheiten, die zu einer Neuschöpfung harmonisch sich zusammenschließen müssen. Hier kann nicht wie beim gröberen Handwerk oder wie bei der Maschinentätigkeit alles bis auf den kleinsten Griff und Schlag und Stich vorgeschrieben werden; die richtige Anwendung aller pädagogischen Regeln ist vielmehr abhängig von feineren geistigen Mächten, von richtiger Einsicht, vom Geschick in der Formgebung, vom Takt, von der Willensenergie, vom Gefühl, von der Phantasie, dem geeigneten Ton — alles Gaben, die wachsen bei immerwährendem Bemühen und schließlich abhängen von der Persönlichkeit dessen, der die Regeln so oder so handhabt ...« [1])

Formen und Grundlagen des wissenschaftlichen Strebens.

Wissenschaftliche Erkenntnis liegt vor, wo ein Wissen sämtlicher Bedingungen des Erkennens einer Sache vorhanden ist.

Eine Sammlung von Tatsachen kann Stoff für wissenschaftliche Tätigkeit werden, ist aber selber noch nicht Wissenschaft; es wäre denn, daß die Herbeischaffung derselben nur durch Anwendung einer bestimmten Weise des Suchens und Prüfens möglich geworden, die selb-

---

der individuellen Lage des Zöglings entspringen und welche keine Theorie jemals zu erschöpfen vermag, obwohl sie die Kunst des Erziehers in seinem Handeln zusammenfaßt.« Endlich hatten schon *Herbart*, *Beneke* und *Waitz* dies klar hervorgehoben (Stellen bei *A. Gille*, Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft, S. 1).

[1]) Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. (= *Baumeisters* Handbuch, II, 2) S. 6. — Vgl. übrigens einschränkend *W. A. Lay*, Experimentelle Didaktik, S. 572.

ständiges Denken voraussetzt. Eine Reihe geistreicher Ideen kann zu wissenschaftlicher Tätigkeit anregen, ist aber desgleichen noch nicht Wissenschaft. Wo dagegen ein begrenztes Gebiet des Denkens oder Lebens in einer Gruppe innerlich zusammenhängender Urteile erfaßt wird, wobei der Forscher sich von dem Umfange und der Gewißheit seines Wissens Rechenschaft geben kann, liegt Wissenschaft vor. Die notwendige Vorbedingung dazu ist die Anwendung eines durchdachten und erprobten Verfahrens bei der Aufstellung und Verbindung der Urteile, d. i. wissenschaftliche Methode.

Mit andern Worten: Bestimmtheit des Urteilsgegenstands, der begrifflich erfaßt und in eindeutigem Ausdruck festgehalten wurde, ferner klares Bewußtsein von (dem Umfange und Grade) der Gewißheit des Urteils, — beides erreicht durch eine bestimmte Methode der Auffindung, Beschreibung, Deutung und, wo möglich, Nachprüfung (Verifikation) des als tatsächlich angesehenen Zusammenhanges — konstituieren den Begriff Wissenschaft.

Wer der zweitgenannten Bedingung gerecht werden, d. h. sich einen Einblick in die Beschaffenheit aller von ihm vollzogenen Denkakte verschaffen will, muß überlegen, welche Urteile überhaupt als unmittelbar gewiß anzusehen sind; desgleichen, welche induziert, welche deduziert wurden. Indem er diese Entscheidung zu treffen sucht, prüft er sein Denkverfahren und findet dabei den Unterschied der analytischen von den synthetischen Urteilen. Während ihm ein Urteil gewiß ist, sobald er es als analytisch erkannt, fordern synthetische Urteile noch nähere Prüfung. So kommt er zu einer genauen Kenntnis seiner Begriffe und Urteile, so findet er auch den Grund jener allgemeinen Urteile oder Gesetze, die ja neuerer (deskriptiver) Auffassung nicht mehr als wesentlich von allgemeinen Begriffen verschieden erscheinen.[1])

---

[1]) Vgl. *Lange*, Apperzeption, 9. Aufl., S. 27 Ende, 51 ff. 70.

Bei der Untersuchung der Tätigkeit seines Geistes kam der Mensch immer mehr dahin, zwischen einer objektiv gegebenen Anregung zu einem bestimmten Bewußtseinsinhalte und diesem selber zu unterscheiden; er fand den Bewußtseinsinhalt, den er vorher als objektiv gegeben betrachtete, vielmehr als bald weniger, bald mehr durch seine eigene psychische Tätigkeit, also subjektiv bestimmt. Diese seine subjektive Zutat, d. i. die in seiner Anlage und Gewohnheit liegende Eigentümlichkeit, die Dinge aufzufassen, nimmt der Mensch insbesondere wahr an der Auffassung von Raum und Zeit, desgleichen an dem Inhalte seiner Sinnesempfindungen; sie kommt in allen geistigen Akten vor und ist kurzweg die Form unserer geistigen Tätigkeit.

Noch mehr aber als bei der Auffassung des Seins und Geschehens tut der Mensch aus seinem eigenen Wesen hinzu bei der Schätzung der Dinge: in der Aufstellung von Werten scheint er völlig subjektiv wie in dem Erleben von Lust- und Unlustgefühlen.

Die Entdeckung des Subjektiven in unserm Erkennen und Bewerten drängt zu näherer Untersuchung desselben: Wie und worin kommen wir über das schlechthin Subjektive hinaus? —

Dadurch, daß wir unsere Erkenntnis bezw. Wertentscheidung (Option) prüfen, ob sie widerspruchsfrei und allgemein gültig sei.[1])

Wir kontrollieren, ja konfrontieren unsere Sinneseindrücke (Gehör und Gesicht, Gesicht und Getast usw.); lassen dieselben, wo möglich, sich wiederholen; rechnen ebenso eine Zahlengruppe wiederholt und in veränderter Reihenfolge; suchen durch Maßwerkzeuge, wie Maßstäbe, Gewichte, Thermometer, Hygrometer, Chronometer und ähnliche Mittel immer mehr von dem subjektiven Bestandteile der Auffassung uns freizumachen und sind darauf

---

[1]) Man wird darum entschieden zurückweisen, was *Kahnt* a. a. O. S. 2 f. vorbringt.

bedacht, durch Aufzeichnungen das Eindringen desselben bei der Erinnerung zu verhüten.

Derart streben wir in allgemeingültiger, unveränderlicher Art[1]) Dinge und Vorgänge aufzufassen und festzuhalten. Aus den so geprüften und berichtigten Einzelwahrnehmungen bildet das Denken Begriffe und Gesetze; die Naturwissenschaften und die Geographie erforschen die objektiven Faktoren in unsern Vorstellungen von den Naturerscheinungen, Geschichte und Sprachwissenschaft suchen nach den objektiven Faktoren in unsern Vorstellungen von der Welt des Geistes, die Psychologie endlich erforscht die subjektiven Bestandteile in unserm Erfassen der Natur- wie der Geisteswelt.

Alle diese sind explikative Wissenschaften, da sie das Sein oder Geschehen explizieren, erklären, d. h. aufhellen, durchsichtig, begreiflich machen. Der Geist ist nämlich nicht untätig gegenüber dem zufälligen Zusammentreffen von Bewußtseinsinhalten; er kann nicht umhin, gewisse als untrennbar zusammengehörig,[2]) andere wieder als unvereinbar zu betrachten,[3]) während eine dritte Gruppe vereinbarliche umfaßt, deren Zusammentreffen je durch das Eintreten eines Dritten uns begreiflich wird.[4])

---

[1]) Wie das Einheitsstreben des Bewußtseins die Grundlage unserer ganzen geistigen Tätigkeit ist, haben neuerlich wieder besonders hervorgehoben *Natorp*, Sozialpädagogik², S. 10, *Lay*, Experimentelle Didaktik, S. 161 u. 277 und *Lange*, Apperzeption S. 70.

[2]) Das Dasein von Kindern schließt das Dasein von Eltern in sich und umgekehrt. Zur Gleichheit der Seiten in zwei Dreiecken gehört die Gleichheit der Winkel, aber nicht umgekehrt.

[3]) Wer gleichalt oder älter ist als N. kann nicht ein leibliches Kind von N. sein.

[4]) Wenn wir erfahren, daß man ein Gewicht vermehrt hat, so ist uns der größere Druck an der Stelle, wo das Gewicht liegt, erklärt, weil wir diese zwei Erscheinungen als zusammengehörig betrachten. — Wenn es im Zimmer heller wird, so suchen wir nach einer Erklärung; bemerken wir nun, daß die Tageszeit gegen Mittag beträchtlich vorgerückt ist oder daß ein Gewölk sich zerteilt hat und die Sonnenstrahlen durchließ oder daß eine den Zutritt reicheren Lichts hemmende Mauer gefallen oder daß sonst eine neue Licht-

Wo dagegen ein Erlebnis als Bewußtseinsinhalt dem widerstreitet, wo also, was wir als unvereinbar erachten, vereint auftritt, oder umgekehrt, was als notwendig zusammengehörig gedacht wird, getrennt begegnet, da ruht der Geist nicht, bis sich der Widerstreit in Schein auflöst.[1])

Aber ehe noch der Mensch Zeit und Stimmung fand zu der eben gezeichneten objektiv prüfenden Betrachtung der Dinge und Geschehnisse regte sich in ihm der dichtende Geist und nahm er im Gemüte billigend oder mißbilligend Stellung zu alledem, was er wahrnahm oder wahrzunehmen vermeinte. Phantasie und Gefühl eilten dem Denken voraus; ehe er Gegenstände und Vorgänge in ihrem Wesen hinreichend erforscht hatte, bildete er sich Vorstellungen über den Zusammenhang der Dinge und entschied er unmittelbar aus Gefallen oder Mißfallen über den Wert der Dinge. Hatte er aber wiederholt diese Voreiligkeit, nach dem warum? und wozu? zu fragen, ehe noch das was? und wie? feststand, als irreführend und darum schädlich erkannt, so lernte er allmählich sich zurückhalten, bis er eine begründete Vorstellung, d. i. Kenntnis des Tatsächlichen gewann.

---

quelle dem Raume zugeführt oder endlich daß der Raum bei gleicher Lichtquelle (etwa durch Einschalten einer Mauer) verringert wurde, so ist uns die Erscheinung der größeren Helligkeit erklärt, weil wir eben diese mit je einer der aufgezählten Erscheinungen als zusammengehörig betrachten.

[1]) Ein Haus kann nicht bald größer, bald kleiner sein, sondern nur bei verschiedener Entfernung von ihm so erscheinen. Der ins Wasser gehaltene Stab kann nicht gebrochen sein, wenn er, wieder herausgezogen, sich als ganz erweist. Es kann nicht sein, daß das Ufer wirklich zurückweicht, wenn wir absegeln; daß Telegraphenstangen (am Fenster des Bahnwagens) vorüberlaufen. Es kann nicht sein, daß der eine Teil des Weines in derselben Flasche bitter ist, wenn der erstgenossene Teil süß war; der zweite Trunk von demselben Weine schmeckte nur bitter, weil wir inzwischen den Geschmackssinn — etwa durch Genuß süßer Früchte — anders gestimmt hatten. (Ähnliche Kontrastwirkungen beim Temperatursinn usw.)

Trat dann im Gefolge dieser das Streben nach Wertung neuerlich hervor, so war es nicht mehr auf das unmittelbar eintretende Gefühl des Gefallens oder Mißfallens allein gegründet. Und setzte nun der Mensch sein Denken in Tätigkeit nicht mehr bloß um zu erfahren, sondern mit dem Vorhaben zu wirken, so hatte er in seiner Auffassung der Naturerscheinungen durch den Kausalbegriff gleichzeitig die Mittel zur Ausnützung derselben nach dem Zweckbegriffe. Entsprechend dem *Bacon*schen Satze, daß der Mensch die Dinge soweit beherrschen könne, als er sie richtig erfaßt hat,[1]) werden die erklärenden (explikativen) Wissenschaften ihm eine Grundlage zu wertenden (normativen),[2]) deren Gegenstand das Seinsollende ist, d. i. das Gebiet der vom Menschen anerkannten — Wille gewordenen — Zwecke, während jene ersteren das Gebiet der von ihm erkannten Ursachen umspannen.

Des Menschen Streben, in der ihn umgebenden Natur seinen Zwecken gemäß Veränderungen hervorzubringen, sehen wir überall; nur beispielsweise sei hingewiesen auf die Veredlung der Rasse bei der Viehzucht.[3]) Derart änderte der Mensch allmählich seine Lebensbedingungen und damit zugleich das Antlitz der Erde und sein eigenes Aussehen mit größerem Erfolge, je mehr er den natürlichen Verlauf der Dinge vor seinem Eingreifen erkannt hatte.

Bald wendete er seine Wertschätzung und seinen Schaffenstrieb auch der innern Welt, der Denk- und

---

[1]) *Homo naturae minister et interpres tantum facit et intelligit, quantum de naturae ordine, re vel mente observaverit: nec amplius scit aut potest ... Scientia et potentia humana in idem coincidunt, quia ignoratio causae destituit effectum. Natura enim non nisi parendo* vincitur: *et quod in contemplatione instar causae est, id in operatione instar regulae est. — Novum Organon I, 1 et 3.*

[2]) Damit sollen aber nicht die Werturteile als empirisch (begründet) hingestellt werden.

[3]) Daß es aber ein Wissen und darum auch eine wissenschaftliche Disziplin von Viehzucht und Blumenpflege gibt, möchte kaum jemand leugnen.

Willensweise seines eigenen Geschlechtes zu. Will der Mensch in der Sinnenwelt Werte hervorbringen, so muß er, wie gesagt, um die Bedingungen zu erfahren, unter denen seinem Streben Erfolg in Aussicht steht, an die Naturwissenschaften bezw. an die Geographie sich wenden. Will er in dem geistigen Leben Werte schaffen oder erhöhen, so lehren ihn die normativen Wissenschaften diese prüfen und die explikativen, vorzüglich Geschichte und Psychologie, zeigen ihm die Bedingungen der Verwirklichung.

Beide verbindend lehrt die Pädagogik das Schaffen der Werte in der Persönlichkeit. Sie ist eine philosophische Wissenschaft in dem Sinne, wie *Kant*[1]) die Philosophie (»nach ihrem Weltbegriff«) definierte als »die Wissenschaft von der Beziehung aller Erkenntnis auf die wesentlichen Zwecke der menschlichen Natur«.

Begriff und Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft.

Definiert man die Pädagogik als »die Wissenschaft von der Pflege der Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts«, so wird dadurch jede einseitig spiritualistische ebenso wie auch jede einseitig individualistische Auffassung im voraus ausgeschlossen, der Mensch als Ganzes im Ganzen der Menschheit anerkannt.

Durch eine derart umfassende formale Definition begegnet man am besten der Schwierigkeit, welche darin liegt, daß einerseits jede wissenschaftliche Erörterung eines

[1]) Kritik der reinen Vernunft. Methodenlehre. 3. Hauptstück. — Vgl. *Herbarts* Worte »Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen als der praktischen« (Selbstanzeige der »Allgemeinen Pädagogik«) — und *W. Rein* (a. a. O.): »Die Pädagogik verknüpft die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung, um zu lehren, wie die Natur der Bestimmung angenähert werden könne.«

Gegenstandes von einer klaren begrifflichen Bestimmung desselben ausgehen soll, während andrerseits dieser Begriff gerade als das wertvolle Ergebnis eben dieser wissenschaftlichen Untersuchung erwartet wird. Eine Analyse solch formaler Definition zeigt dann den Inhalt derselben auf, während vorherrschend synthetische Gedankenarbeit die Quellen schafft, aus denen er geschöpft werden kann.

Eine wissenschaftliche Begründung der Pädagogik hat die drei Hauptfragen zu erörtern:

1. Inwiefern gibt es ein Wissen vom natürlichen Verlaufe der Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts? oder kürzer: Was wissen wir über die Bildsamkeit der Jugend (nach Anlagen und Umständen)?

2. Lassen sich die Ziele für ein planmäßiges Eingreifen zur Förderung der Entwicklung des heranwachsenden Geschlechts wissenschaftlich feststellen? oder kürzer: Was wissen wir von der Bestimmung der Jugend?

3. Wie ist es möglich, die Wirkung einzelner Bildungsgegenstände und das Zusammenwirken aller zu ermitteln?

Ehe wir aber die so vorgezeichnete Bahn betreten, sollen die Felsblöcke wuchtiger Behauptungen aus dem Wege geschafft werden, mit denen besonders *W. Dilthey* den Eingang zur wissenschaftlichen Pädagogik verrammelte. In Übereinstimmung mit *Herbart* sieht *Dilthey* die einzigen Grundlagen der Pädagogik in der Psychologie und in der Ethik [1]); aber die Beschaffenheit der letzteren bezeichnet er als ganz unzureichend, in der Psychologie hinwider seien »einige für die Pädagogik unentbehrliche Partien, wie die Lehre vom Gefühl und dem Willen ... bis jetzt einer strengeren wissenschaftlichen Behandlung nicht zugänglich geworden. Aus dieser Stellung im Zusammenhang der Wissenschaften,« heißt es weiter, »erklärt sich das Schicksal der Pädagogik«.

---

[1]) Dabei bleibt die Beisteuer der *Logik* ganz außer acht, die der *Geschichte*, Statistik und Gesellschaftswissenschaft überhaupt kommt nicht deutlich zum Ausdruck.

Nun hat zwar schon *Th. Vogt* diese Angriffe *Diltheys* auf die Grundlagen der Pädagogik ebenso abgewiesen, wie später desselben Gelehrten laute Klage über das Elend der zeitgenössischen Psychologie in *Ebbinghaus*[1]) einen sehr sachkundigen und beredten Gegner fand, aber doch wurden manche, auch *A. Gille*, durch ihn verleitet, an der Leistungsfähigkeit der genannten Grundwissenschaften zu verzweifeln und einen Ausweg zu suchen, der keiner war. *Gille* urteilt nämlich[2]), *Dilthey* habe seine Behauptung, »das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen«, vollkommen bewiesen, und fährt dann seinerseits fort: »Ein festes ethisches System vermag uns also in der Zielbestimmung der Pädagogik nicht zu unterstützen. Wohl aber vermögen wir durch das Studium der Anthropologie, besonders aber der Entwicklungsgeschichte des Menschengeschlechts gewisse fundamentale Wahrheiten des Menschenlebens zu erkennen und damit einer Bestimmung des Erziehungszieles näher zu kommen.« Hierbei übersieht *Gille*, daß die Wissenschaften durch den Gegenstand, auf den sie gerichtet sind, bestimmt werden, und darum bleibt jede Forschung nach gültigen Urteilen über die Bestimmung der Menschen eben Ethik, gleichviel ob man den apriorischen oder den aposteriorischen Weg dabei einschlägt. Und wer nur auf irgendeinem Wege glaubt die Bestimmung des Menschen wissenschaftlich feststellen zu können, anerkennt damit das Bestehen einer wissenschaftlich begründeten Ethik.

Im übrigen läßt sich dartun, daß die Prinzipien der Ethik nimmermehr aus geschichtlichen oder anthropologischen Tatsachen abgeleitet werden können und daß die Ethik vielmehr selbst die Grundlage aller Wissenschaft ist[3]). Denn bei jedem Vorhaben Richtiges von Unrichtigem zu unterscheiden, für das erstere eintreten, vom

---

[1]) Zeitschrift für Psychologie u. Physiologie der Sinnesorgane. IX.
[2]) Aufgaben und Methoden usw., S. 6.
[3]) Vgl. *W. Wundt*, Ethik I. Einleitung.

letzteren sich fernhalten — ist normative, wertende, nicht bloß konstatierende Tätigkeit, ist sittliches Streben im weitesten Sinne[1]; wo dies nicht stattfindet, wo Gleichgültigkeit, Leichtsinn, Gewissenlosigkeit im Denken und Tun herrschen, gibt es kein Reich der Wahrheit und darum auch keine Wissenschaft. Oder anders gesagt: Jedes Urteil setzt den Begriff »richtig« und dessen Anerkennung voraus, geht auf die Verwirklichung der Idee der Vollkommenheit, hat diese zum Ziele und, soweit sie gelungen, als Sanktion für sich.

Wer nun etwa aus dem Umstande, daß auch über die ethischen Prinzipien zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Menschen verschieden geurteilt wurde, schlösse, »es gibt keine ethische Evidenz«, würde nicht minder verkehrt urteilen als jemand, der aus den tatsächlich unterlaufenden, durch Logik und Erfahrung aufgedeckten Irrtümern im Denken schließen wollte, es gäbe kein richtiges Denken, also auch kein Mittel dazu, keine Logik.

Weiter auf diesen Gegenstand einzugehen, wird sich unten bei der Erörterung der Frage nach der Bestimmung der Jugend Gelegenheit bieten.

---

[1]) Vgl. *Windelband*, Präludien, S. 216: »Für den reifen Kulturmenschen gibt es nicht nur ein sittliches, sondern auch ein logisches und ein ästhetisches Gewissen. Er macht sich nicht nur für Wollen und Handeln, sondern auch für sein Denken und Fühlen verantwortlich; ... er kennt wie für sein Wollen und Handeln, so auch für sein Denken und Fühlen eine Pflicht. ... Man darf sogar sagen, daß erst in dieser logischen und ästhetischen Form das Verantwortlichkeitsgefühl rein hervortritt: es ist hier nichts weiter als das Bewußtsein, einem Gebot unterworfen zu sein und von der Erfüllung desselben den Wert der eigenen Tätigkeit abhängig zu wissen. ... Die sittliche Wirkung intellektueller und ästhetischer Bildung besteht im wesentlichen darin, daß der Mensch eine Norm über sich als um ihrer selbst willen geltend anzuerkennen lernt und nicht mehr nach den Vorteilen und Nachteilen schielt, die ihm aus der Erfüllung oder Nichterfüllung derselben erwachsen werden: was er so auf den anderen Gebieten erfahren hat, das überträgt sich ihm dann von selbst auch auf das moralische Leben.«

Die Realität der pädagogischen Grundideen ist Gegenstand der Erfahrung.

Weder die großen Erfolge der Technik, durch die unser äußeres Leben ganz umgestaltet, die Lebenshaltung erhöht, für weit mehr Menschen Unterhalt geschaffen, noch die Leistungen der Heilkunst, durch die zahllosen Kranken die Gesundheit wiedergegeben und allgemein die Sterblichkeit sehr verringert wurde, haben es zu hindern vermocht, daß Kleinmut und maßlose Kritik allem menschlichen Streben Erfolg, allem Erfolge wahren Wert absprachen. Zweifel und Unentschlossenheit, zwei entartete Kinder der Überlegung, haben im Denken und Leben der Menschen mehr Verderben gestiftet als Makbeths Gespenster auf der Heide von Fores. Weil ihre Mutter, die Überlegung, Vertrauen einflößt, achtet man nicht des verderblichen Wirkens der Kinder. Mit Recht schreibt aber *W. James*[1]: »Es gibt eine Leere, welche zu vieles Wühlen an den abstrakten Wurzeln der Dinge zu erzeugen pflegt. ... Zu viel Grübeln und zu wenig Verantwortlichkeit, die sich an das Handeln knüpft, leiten fast ebenso oft, wie ein zu

---

[1]) Der Wille zum Glauben (und andere populär-philosophische Essays). Ins Deutsche übertragen von Dr. *Th Lorenz*, mit einem Geleitwort von *Friedr. Paulsen*. Stuttgart 1899), S. 42. — Vergl. *Masaryk* bei *Öttingen, A. von*, Die Moralstatistik in ihrer Bedeutung für die soziale Ethik (3. vollständig umgearbeitete Auflage. Erlangen 1882), S. 785 »das Bischen Rechte und Geld mehr oder weniger wird den pessimistischen Lebensüberdruß nicht heben. ... Wir müssen aus uns heraustreten, müssen aufhören in unserm Innern zu wühlen und unsern Verstand als Scharfrichter des Herzens zu gebrauchen; wir müssen Interesse bekommen an der Außenwelt und an der Gesellschaft, wir müssen uns hingeben lernen. ...« In gleichem Sinne fordert Pflege edler Willensbildung *G. M. Schreber*, Buch der Erziehung. 2. Auflage (Einleitung). — Und ebenso äußert sich nachdrücklich *A. Riedler*, Unsere Hochschulen und die Anforderungen des 20. Jahrhunderts. 4. Auflage (1898), S. 19: »Das durchschnittliche Können unserer Jugend ... ist äußerst schwach und außerdem gekennzeichnet durch starken kritischen Drang bei schwachem Willen.«

weit gehender Sensualismus zum Rande des Abgrunds hin. ... Aber solchen Krankheiten, wie sie das Denken erzeugt, vermag ein noch weiter fortgesetztes Denken auch wirksame Heilmittel entgegenzustellen.« Während der Wert des Lebens bezweifelt wird, erzeugt dieses selber immer neue Werte; wo dagegen der Mensch, unfähig Aufgaben im Dasein zu erfassen, blöden Sinnes ohne Regsamkeit dahinlebt oder wo er, zwar den Geist mit Plänen angefüllt, doch mutlos an jeder eigenen Kraft, solche auszuführen, verzweifelt, wird er in der Tat zum unnützen Pflastertreter.[1]) Welch anderes Bild von der Macht des Menschen entwirft *Sophokles*[2]) in dem herrlichen Lobgesange auf menschliche Unternehmungslust und Erfindungsgabe! Wie schildert *Goethe* des großen Mannes rastlosen Drang nach Wirksamkeit[3]) und seinen Einfluß auf die Mitmenschen, deren Streben er zusammenfaßt und leitet! Und wie nachdrücklich hebt *Schiller*, der Held im Kampf ums Leben, den Segen hervor, der aus mutvoller Arbeit aufs Innenleben zurückfließt.

. . . .
Wer harrte liebend bei mir aus?
Wer steht mir tröstend noch zur Seite?
. . Freundschaft . . . .
Und du, die gern sich mit ihr gattet,
Wie sie, der Seele Sturm beschwört,
Beschäftigung, die nie ermattet,
Die langsam schafft, doch nie zerstört.

Wirken, geleitet vom Denken; Denken, sich bewährend im Leben, müssen als die wahren Segensmächte betrachtet werden, zumal, wo sie aus Liebe hervorgehen oder von Liebe erfüllt sind.[4]) In diesem Sinne läßt endlich der

[1]) ἐτώσιον ἄχθος ἀρούρης. Hom. Il. 18, 104.

[2]) Antig. v. 332 ff. Mehr als zweitausend Jahre noch vor den großen Triumphen unserer Wissenschaft und Technik!

[3]) »Mahomets Gesang.«

[4]) Wissenschaft, Arbeit und Nächstenliebe zeigt die Biologie als wertvolle Lebenskräfte: *A. Rauber*, Die Lehren von Victor Hugo Leo Tolstoi und Emil Zola über die Aufgaben des Lebens vom biologischen Standpunkte aus betrachtet. 1896. S. 14.

Dichter den Chor der Engel im Osterliede der Welt verkünden:

> Tätig ihn Preisenden,
> Liebe Beweisenden
> Euch ist der Meister nah',
> Euch ist er da!

Was die Dichter ausgesprochen, bestätigt die tägliche Erfahrung; und der gesunde Verstand des Volkes läßt sich nicht irreleiten durch den Unverstand derer, welche dem Menschen alle eigene Kraft absprechen, sein Denken als einen Mechanismus von Vorstellungen, die aus Reizen entstanden, seine Willenstätigkeit als einen Mechanismus von Reflexwirkungen, ihn selbst somit als ein Wesen ohne Vermögen und darum auch ohne Verpflichtung hinstellen. Der Mensch soll durch Denken nichts schaffen, durch Entschluß und Anstrengung nichts erzielen können? Er soll nur alles hinnehmen müssen, wie es in ihm wird oder an ihn herankommt! Und doch sehen wir schon im Tierreiche, wenn beispielsweise ein Vogel seine Jungen im Singen und Fliegen unterweist, — bewußte Nachahmung, Anstrengung und Erfolg. Wie auch der Mensch damit beginnt, dann aber weit darüber hinauskommt, liegt zutage. Instinktiv, d. h. ohne besondere Überlegung tut er zunächst für seinen Leib das Richtige: er meidet, wo er kann, schlechte Luft, übermäßige Anstrengung, Hunger wie Übersättigung; schon mit mehr Überlegung sucht er im Gegenteil an guter Luft sich zu laben, durch Turnen, Schwimmen und andere körperliche Übungen den Leib vielmehr zu erfrischen; für größere Leistungen bereitet er sich planmäßig vor, trainiert sich, und erfährt, daß dieses sein Zutun in nützlicher Weise wirksam ist, während, wenn er ohne solche Vorbereitung dieselbe Leistung versucht, leicht die Kräfte versagen. Ähnliches erlebt und vollführt er auf geistigem Gebiete: vernünftigerweise sucht er gute Gesellschaft und gute Lektüre, d. i. solche, von der ihm Belehrung, Trost, Erbauung, unschädliche Erheiterung zu teil wird, wogegen er Menschen und Schriften, die öde und platt erscheinen, ihn herabziehen oder Leiden-

schaften erregen, meidet; er schärft und übt seine Fähigkeit, zu beobachten, zu merken, zu unterscheiden; sucht Mut, Besonnenheit und Ausdauer stets in reicherem Maße sich anzueignen. Wohl bewußt des Wertes, den Kraft und Gewandtheit, Wissen und Urteil und ähnliche Eigenschaften haben, und kundig der Mittel, durch welche diese erworben, bewahrt und gesteigert werden, wendet er solche mit Überlegung und Eifer an. Wer diese Einsicht nicht zeigt oder aus Bequemlichkeit die nötige Anstrengung nicht aufwendet, wird getadelt; wenn Umstände, die außer seinem Machtkreise liegen, ihn daran hinderten, bedauert. Daß aber eine Unterscheidung zwischen dem, was in seiner Macht liegt, und anderem, was nicht oder nicht mehr in seiner Macht liegt, überhaupt mit Recht getroffen wird, leuchtet ein — demjenigen, der es in sich erlebte, sogar mit der Evidenz der innern Wahrnehmung.[1] Wieviel aber in jedem einzelnen Falle in eines Menschen Macht gelegen, mag immerhin unbestimmbar bleiben. Den sichersten Aufschluß bietet auch hier die Erfahrung, sofern sie möglich ist, also der Versuch; solange jemand sich nicht einmal entschlossen hat, einen Versuch derart anzustellen, ist die Behauptung, er habe nicht anders können, mindestens voreilig, diese Meinung ein Vorurteil. Sicher ist für denjenigen, den irreleitende Vorbilder, mitziehende Gesellschaft, leidenschaftliche Anlage, unterstützt von Sophismen, nach der entgegengesetzten Richtung ziehen, die Aufgabe, am Pflichtgedanken festzuhalten, viel schwieriger als für einen andern, den entgegengesetzte Anlagen und gute Gesellschaft den rechten Weg führen. Aber die Tatsache kann nicht geleugnet werden — wird vielmehr von allen denen, die der Sache berufsmäßig ihre Auf-

[1] Wo wir uns aufgerafft haben, wissen wir aus eigenem Erleben, daß geistige Kraft, Frische, Tüchtigkeit nicht wie ein Segen von außen über uns gekommen, sondern daß wir durch Gewissenhaftigkeit und Anstrengung mitgewirkt, mitgetan haben. Vgl. die schöne Zeichnung solcher Seelenkämpfe in *Goethes* Iphigenie V, 3 und T. Tasso (Ende).

merksamkeit zuwenden, wie Erzieher, Seelsorger, Richter, bestätigt, daß Fälle vorkommen, wo moralisch Gesunkene wieder, allmählich oder durch einen plötzlichen Entschluß, sich besserten. Daraus geht hervor, daß für das Zutun und Wirken des Menschen, für Entschluß und Tat eine, wenn auch vielleicht bisweilen geringe, Angriffsstelle vorhanden ist.[1]) Zu solcher Anstrengung wird sich jemand vorzüglich aufraffen, wenn er an der Sache oder der Person, um die es sich handelt, Anteil nimmt. Die Wirkung lebhafter Anteilnahme kann in einem Grade auftreten, der wunderbar erscheint, weil dadurch sogar Hindernisse in den Organen eintreten oder im Gegenteil überwunden werden, Lähmungen entstehen oder verschwinden.[2]) Aber nicht etwa bloß Sinneseindrücke erregen so überwältigende Wirkungen, auch Erinnerungs- und Phantasie-Vorstellungen können plötzlich so lebhaft in uns auftreten, daß wir aufspringen oder sonst in Laut und Geberde unsere Haltung ändern. So sind wir denn all dem gegenüber, was als Wahrnehmung oder Mitteilung an uns herankommt, als Erinnerungs- oder Phantasiebild in uns aufsteigt, — selten bloß ruhige Zuschauer,

---

[1]) Vgl. *Jodl, Friedr.*, Lehrbuch der Psychologie, I[2], S. 189: »Aber da diese Einwirkungen nicht bloß vorübergehend sind, sondern, zum Teil wenigstens, festgehalten werden und sich summieren, so baut sich aus ihnen im Laufe der Zeit etwas auf, das dem Äußern und seinen Einwirkungen als selbständiger Wesenskern, als Individualität, gegenübersteht ... der bewußte, denkende Wille des Menschen ist nicht bloß Produkt in der Welt, sondern auch Faktor; ... die Evolution der Menschheit ist ... das Ergebnis stetigen Zusammenwirkens der blinden Naturkräfte mit den sehend gewordenen Naturkräften, d. h. menschlichen Zweckgedanken.« — Anders allerdings, aber ohne daß damit im geringsten die eben wiedergegebene Darlegung *Jodls* widerlegt würde, äußert sich *E. Mach*, Erkenntnis und Irrtum, S. 61 f. — Die hier bedeutsamen Gründe erörtert ausführlich das treffliche Buch von *W. Windelband*, Über Willensfreiheit. Zwölf Vorlesungen. 1904. — Vgl. auch *W. A. Lay*, Experimentelle Didaktik, I, 1903. S. 291.

[2]) Neue Beispiele bei *E. Mach*, Erkenntnis und Irrtum, S. 63.

»objektive Beobachter«, weit häufiger reagieren wir darauf je nach der Art und Kraft unseres Wesens mit Wißbegierde oder Staunen, Ehrfurcht oder Abscheu, Freude oder Leid, Ehrgeiz oder Mitleid.

Während auf den ersten Stufen der Entwicklung bald aus innerm Triebe, bald mehr durch Reize von außen angeregt, einiges unmittelbar erstrebt, anderes ebenso unmittelbar vermieden wird, zeigt sich das Interesse des Menschen auf einer höheren Stufe weit mehr vermittelt: es entsteht aus vielfach zusammengesetzten geistigen Prozessen und schafft ein ganzes Reich von Zwecken; es zeigt sich geschichtlich bedingt und bewährt selber wieder geschichtliche Wirksamkeit.

Die Bildsamkeit der Jugend nach Anlagen und Umständen.

Die Gebiete, aus denen die zur Urteilsfällung hier nötigen Tatsachen herbeigeschafft werden müssen, erstrecken sich soweit [1]) und das Material selber ist so reich und verschiedenartig, daß nur dann Aussicht vorhanden ist, einer Lösung der Aufgabe stetig näher zu kommen, wenn man, *Descartes*' methodische Hauptregeln [2]) befolgend, die Gesamtaufgabe in möglichst einfache Teilaufgaben zerlegt. Dieser geordneten wissenschaftlichen Entwicklung standen bis in die jüngste Zeit manche Umstände im Wege, die eben erst bewältigt werden, nämlich

---

[1]) Siehe oben S. 16, Anmerkung 1. — Auf diese notwendige Erweiterung des Arbeitsfeldes hat auch *O. Willmann* wiederholt hingewiesen, z. B. Didaktik I[3], S. 28: »Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind.«

[2]) Im *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences.*

1. **Mangel an der nötigen Menge entsprechend gesichteten Materials.** — Von welcher Bedeutung dieser Übelstand ist, kann man leicht begreifen: ein Wissen entsteht ja nur, wo Begriffe, engere und weitere, gewonnen und alle Bewußtseinsinhalte auf diese Weise geordnet werden; solange noch alle Erscheinungen in buntem Allerlei vorliegen, ist wohl ästhetischer Genuß, jedoch kein Wissen möglich. Ob wir aber entsprechende Begriffe bilden, das hängt eben von der Menge und Beschaffenheit des dazu vorhandenen Materials an Vorstellungen ab: wer nur Quadrate und Rechtecke vor Augen bekommen hat, nimmt leicht die Rechtwinkligkeit als ein Merkmal des Parallelogramms oder gar des Vierecks überhaupt an. Solange man also nur verhältnismäßig wenige psychische Erscheinungen einer näheren Betrachtung zugeführt, solange man psychische Erscheinungen nur an sich selber und an Personen der nächsten Umgebung beobachtete, war es voreilig, abgeschlossene Begriffe zu bilden, weil man noch nicht in der Lage war, wesentliche Merkmale von unwesentlichen sicher zu unterscheiden. Sollten ferner Urteile wie:

der Vorgang A ist allgemein menschlich,

der Vorgang B findet dagegen nur bei Menschen eines gewissen Stammes statt;

der Vorgang C spielt sich wegen bestimmter Vorbedingungen nur bei Personen reifen Lebensalters,

der Vorgang D aus ähnlichem Grunde nur bei männlichen Naturen ab;

mit dem Vorgange r fand man in n Fällen s verbunden, es wird daher in allen Fällen s dazu gehören —

und ähnliche Urteile wissenschaftlich begründet erscheinen, so mußte die Aufmerksamkeit des Forschers in umfassender und systematischer Weise erst diesen Besonderheiten sich zuwenden, es mußten überhaupt Anthropologie[1]),

---

[1]) Vgl. Archiv für Anthropologie. — *Peschel*, Völkerkunde.

Anthropogeographie und Ethnologie[1]) als Hilfswissenschaften von der Psychologie herangezogen werden, die selber in der Kinderforschung eine neue Arbeitsstätte errichtete.[2])

[1]) Vgl. *Achelis*, *Thom.*, Die philosophische Bedeutung der Ethnologie. — [Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, XVII (1893).] — (Fordert jedoch im ersten Teile vielfach zur Kritik heraus.)

[2]) Über die Bedeutung der Kinderforschung und ihre Gesichtspunkte siehe *Th. Ziehens* Vorwort zu: *Baldwin*, *J. M.*, Die Entwicklung des Geistes beim Kind und bei der Rasse (unter Mitwirkung des Autors nach der 3. englischen Auflage ins Deutsche übersetzt von Dr. *A. E. Ortmann*, 1898) — und *Baldwins* eigenes Vorwort ebenda — über die rührige, aber nicht ebenso kritische Pflege dieses Gebietes durch die Amerikaner — insbesondere S. 34 ff. — Einen gediegenen Überblick über die bis dahin erschienene Literatur bietet *Ufer* in der Einleitung zur 2. Auflage von *Sigismunds* »Kind und Welt«, 1897. — Über den gegenwärtigen Stand dieser Forschung in allen, auch den außereuropäischen Kulturstaaten berichtet *Hall*, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik: 4. Band der »Internationalen pädagogischen Bibliothek« von *Ufer*. — Auch verdanken wir *K. Hemprich* eine ziemlich ausführliche Abhandlung »Zur modernen Kinderforschung« — im Jahrbuch des Vereines für wissenschaftliche Pädagogik, XXXVI. Band (1904), welches schon in älteren Jahrgängen IV, VIII, XVIII, XIX, XXVI, XXX zu diesem Gegenstande Beiträge lieferte. Endlich *Stumpf*, Zur Methodik der Kinderforschung. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, 1900.)

Von deutschen Zeitschriften widmen sich diesem Forschungsgebiete ausdrücklich:

Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung, herausgegeben von *Koch*, *Martinak*. *Trüper*, *Ufer*. XI. Jahrgang, 1906.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, herausgegeben von denselben.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene; herausgegeben von *Kemsies* und *Hirschlaff*. 7. Jahrgang, 1905.

Studien, pädag.-psychologische, von *Brahn*. 6. Jahrgang, 1905.

Eos, Vierteljahrschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer; unter Mitwirkung von *M. Brunner*, *A. Mell*, *H. Schlöß*, herausgegeben von Direktor Dr. *S. Krenberger*. 1. Jahrgang, Wien 1905.

Die Gesundheitswarte der Schule, herausgegeben von Seminar-Arzt Dr. *A. Baur*. 3. Jahrgang, 1905.

Endlich mußte, um insbesondere jene Erscheinungen festzuhalten, die vorherrschend oder ausschließlich dem Gemeinschaftsleben entspringen, die Völkerpsychologie [1]) sich in Geschichte, Statistik und Gesellschaftswissenschaft [2]) Mitarbeiter suchen. — Geht nun die Psychologie an ihre Aufgabe, das Rohmaterial von Tatsachen, welches in der eben gezeichneten Weise gesammelt wird, zu verarbeiten, so zeigt sich

2. Die Schwierigkeit, psychische Erscheinungen in ihrer Eigenart methodisch zu erfassen. [3]) — Der erste Weg ist die Deskription oder Feststellung und Zergliederung der Bewußtseinserlebnisse. »Die Arbeit, die hier zu erfüllen ist, scheint einfach.

Zeitschrift für experimentelle Didaktik, herausgegeben von *Meumann* und *Lay*, erscheint seit Herbst 1905.

Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von *(Schiller)*, *Ziegler* und *Ziehen.*

Vierteljahrsschrift für körperliche Erziehung, herausgegeben von *Burgerstein* und *Pimmer.* I. Jahrgang, Wien 1905.

Internationales Archiv für Schulhygiene. *Archives internationales d'hygiène scolaire. International Magazin of School Hygiene,* herausgegeben von *A. Mathieu* (Paris), *L. Bonnton* (London), *A. Johannesen* (Christiania) und *H. Griesbach* (Mühlhausen). Leipzig, Engelmann. I. Jahrgang, 1905.

[1]) Vgl. »Zeitschrift für Völkerpsychologie« (1860—90), seit 1891 als »Zeitschrift des Vereins für Völkerkunde« fortgesetzt. *Wundt,* nächst *Fechner* das Haupt der Psychophysiologen, hat, die engen Schranken, welche dieser Forschung gezogen sind, wahrnehmend, einen Ersatz hierfür in der Völkerpsychologie gesucht. Aber Lebensbeschreibungen, insbesondere Autobiographien, Briefe und Gerichtsverhandlungen bieten auch einen reichen Schatz psychologisch lehrreicher Tatsachen, von dem noch fast nichts gehoben ist.

[2]) Vgl. *Mayr, Georg von,* Statistik und Gesellschaftslehre, 1895, 1897, ferner den Artikel »Soziologie« (von *P. Barth*) in *Reins* Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, VI, und in *Eislers* Wörterbuch der philosophischen Begriffe.

[3]) Die Irrtümer, welche bei der Interpretation entstanden. Verwechselungen, vorschnelle Schlüsse u dgl. sind wohl zahlreicher als die durch die Lückenhaftigkeit des Materials hervorgerufenen.

Aber sie ist wohl eine der schwersten, die dem menschlichen Geiste zugemutet werden können.« Wie *Theodor Lipps*[1]) in diesen Worten, so anerkennen auch *Ebbinghaus*[2]) und *Sigwart*[3]) die Schwierigkeit schon dieser ersten, grundlegenden Arbeit. »Wer nicht wird, wie Kinder,« fährt *Lipps* fort, »d. h. alles vergißt, was er sonst gelernt hat, wird nicht ins Himmelreich der psychologischen Erkenntnis kommen. Die Forscher müssen sich bemühen, die Bewußtseinstatsachen nur in solche Begriffe zu fassen, aus denen alles ausgeschaltet ist, was irgendwie aus einer andern Sphäre stammt als eben der Sphäre der Bewußtseinstatsachen. Sie müssen lernen, diese Tatsachen nicht an ihren Begriffen, sondern ihre Begriffe an diesen Tatsachen zu messen. Eine analoge Forderung besteht freilich für jede Wissenschaft.[4]) Auf psychologischem Gebiete ist die Gefahr, daß man den Bewußtseinstatsachen fremde Begriffe, etwa naturwissenschaftliche oder naturwissenschaftlich-biologische ohne Prüfung ihrer psychologischen Existenzberechtigung in die Betrachtung einführe und damit die Tatsachen fälsche, besonders groß.«

Untrennbar verbunden mit der Aufgabe der Deskription ist die Aufgabe, eine einheitliche, eindeutige Terminologie herzustellen.

Eine genaue Beschreibung ist ferner auf Messungen angewiesen; ohne diese ist ein Vergleichen und Unterscheiden psychischer Erscheinungen in vielen Fällen unmöglich. Das gediegene Buch »Die psychischen Maßmethoden«

---

[1]) »Die Wege der Psychologie« (Vortrag auf dem V. internationalen Psychologen-Kongreß in Rom; gedruckt im: Archiv für die gesamte Psychologie, VI [1906], S. 1 ff.).

[2]) Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. IX (1896), S. 202.

[3]) Logik, II³. S. 178 ff.

[4]) Ähnliche Forderungen für Auffassung und Darstellung geschichtlicher Ereignisse erhebt klar und eindringlich *C. Niebuhr* in seinem neuen Buche »Forschung und Darstellung« (worüber *O. Weber* in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 6. März 1906 berichtet).

von *G. F. Lipps*[1]), welches jüngst erschienen ist, bietet einen klaren und gründlichen Einblick in die Tätigkeit der Forscher auf diesem Gebiete.

Die Zergliederung der Bewußtseinselemente zu erleichtern, die psychischen Erscheinungen in möglichst einfacher und nach Bedürfnissen modifizierbarer Form zu beobachten, wurde Aufgabe der experimentellen Psychologie[2]), der erst in jüngster Zeit eine experimentelle Pädagogik[3]) und eine experimentelle Didaktik[4]) an die Seite traten.

Schritt man ferner schon auf dem Gebiete der Naturerkenntnis von der Betrachtung der Gestalten der Dinge, also von der Betrachtung des verhältnismäßig unveränderlichen Seins (Morphologie, Anatomie) zur Erforschung des unablässigem Wandel unterworfenen Lebens selber (Biologie, Pathologie), so mußte diese Betrachtungsweise noch vielmehr als notwendig sich zeigen für die psychischen Erscheinungen, deren Wesen eben Leben ist: ein toter Körper ist immerhin Körper, aber ein toter Geist ist nichts.

Auf die jüngste Epoche des Studiums der menschlichen Seele, welche *Comte* als »*période scientifique*« bezeichnete, ist jetzt die vierte gefolgt, welche *C. Bose*[5]) »*la psychologique*« nennt und deren Verhältnis zu ihrer

---

[1]) Braunschweig, 1906. (Die Wissenschaft. Sammlung naturwissenschaftlicher und mathematischer Monographien. X.)

[2]) Vgl. den Artikel »Experiment, psychologisches« in *Reins* Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, II², S. 676—688. — Eine ausführliche Darlegung mit Beschreibung und Abbildung aller Instrumente verspricht *Brahn* in der Zeitschrift »Neue Bahnen« zu geben.

[3]) Siehe *Meumann*, Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. (»Deutsche Schule«, 1901.)

[4]) *Lay*, *W. A.*, Experimentelle Didaktik, I, 1903; kürzer dessen Artikel in *Reins* Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik, II², S. 210 f. (*Lay* übertreibt oft); endlich gibt *Lay* auch eine Zeitschrift unter diesem Titel heraus.

[5]) *Revue philosophique*, 1905, S. 356.

Vorgängerin er mit folgenden Worten angibt: »*la période scientifique avait analysé et ramené les problèmes à leurs élements, la période psychologique les aborde dans leur nature synthétique et pour les étudier les retablit dans leur complexité*«. Ebenso entschieden äußert sich *G. M. Stratton.* [1])

Und wie jedes Erlebnis im Geiste des einzelnen nur recht erfaßt und beurteilt werden kann im Zusammenhang des ganzen Geisteslebens dieses Menschen, so kann wieder dieses Einzelleben selber nur richtig erfaßt werden, wenn man seine Wechselbeziehung zum Leben der Gesamtheit, der es angehört, stets im Auge behält.

Auf beides hat u. a. *Sigwart* mit besonderem Nachdrucke hingewiesen: »Die Tätigkeiten jedes einzelnen«, sagt er im Hinblick auf den ersten Punkt, »aber gehen in der Hauptmasse nicht von einzelnen isolierten Bedingungen, sondern aus dem Ganzen seiner Meinungen, Kenntnisse, Willensbestrebungen hervor; die Quelle, aus der sie entspringen, ist die ganze Persönlichkeit. Jeder Satz, den wir sprechen, jeder Willensentschluß, den wir vollziehen, weist zurück auf eine Fülle von Voraussetzungen, welche durch die Wechselwirkung unserer Vorstellungen, Gefühle, Willensrichtungen einen bestimmten psychischen Komplex hergestellt haben, dessen einzelne Seiten in jeder einzelnen unserer Tätigkeiten mitwirken; [2]) ferner »der einzelne steht mit seinem Wissen, seinen Anschauungen, seinen Zielen, den Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen, inmitten einer bestimmten Gemein-

[1]) *The Psychological Bulletin, III, 1 (1906), pag. 2:* »*We cannot by observing the object, while merely passive, discover its governing laws; these and these alone are the absolutely certain basis for distinguishing one groupe from the other. And by its mode of action, we must understand not its action when the object is taken in isolation, but its way of influencing its associates, the response it makes to this or that surrounding, the circumstances in which it comes into existence and changes and disappears.*«

[2]) Logik, II[3], S. 628. — Vgl. auch *Adickes*, Charakter und Weltanschauung.

schaft; was in ihm lebendig ist, ist nicht allein in ihm selbst entsprungen, sondern von allen Seiten bedingt zugleich durch die ihn umgebenden Menschen und durch die Vergangenheit dieser Gemeinschaft. Das eben macht den geschichtlichen Zusammenhang und das Besondere des menschlichen Geisteslebens aus, daß der Inhalt jedes einzelnen Bewußtseins auf eine lange Reihe von Vorbedingungen zurückweist, die in früheren Generationen schon wirklich waren«.[1]) *Willmann* schuf seine groß angelegte »Didaktik als Bildungslehre« ganz aus dieser Auffassung heraus. »Es hat«, so lesen wir daselbst,[2]) »die Forderung, das Einzelwesen und die Gesellschaft, den Mikrokosmos des perönlichen und den Makrokosmos des sozialen und geschichtlichen Lebens wechselseitig auseinander zu deuten, wenigstens für die deutsche Wissenschaft fast schon die Geltung eines methodologischen Prinzips erhalten. — Für die zur wissenschaftlichen Gestaltung vordringende Erziehungs- und Bildungslehre hat dies die doppelte Bedeutung, daß sie an den Unternehmungen dieser Art ebensowohl ein ermutigendes Vorbild für die Anwendung der die individuelle und die soziale Ansicht verknüpfenden Methode als einen Vorrat von Materialien und Vorarbeiten für das eigene Unternehmen findet.«

Faßt man all dies zusammen, was im Voranstehenden mehr andeutungsweise als vollständig dargelegt worden, so zeigt sich als

---

[1]) Ebenda S. 625. — Vgl. auch S 670 »die nachweisbare und wichtigste Form der ‚Vererbung' auf geistig-geschichtlichem Gebiet aber ist die Tradition; und es wird methodisch richtig sein, zur Erklärung der geschichtlichen Entwicklung soweit als möglich diese heranzuziehen, die aus allgemeinen psychologischen Gesetzen begriffen werden kann, so daß die gegenseitige Unterstutzung der geschichtlichen und der von der heutigen Wahrnehmung ausgehenden psychologischen Forschung über das ganze Gebiet sich zu verbreiten vermag«. — Vgl. auch *Wundt*, Völkerpsychologie, I, 1, S. 1.

[2]) I³, S. 43.

Ergebnis:

Es ist ein Wissen von der Bildsamkeit der Jugend möglich, weil psychische Erscheinungen sich eindeutig bestimmen lassen und weil die außerordentliche Fülle der einander ergänzenden Einzelkenntnisse, welche aus den verschiedenen Gebieten zusammengebracht werden, ausreichend Tatsachen liefert, endlich weil die bei der Interpretation unterlaufenden Fehler durch die einander ergänzenden Methoden aufgehoben werden, nach denen dieses Material wissenschaftlich verarbeitet wird.

Von dem Einflusse der Umstände, unter denen sich das Wachstum der Jugend vollzieht, liefern in stets zunehmender Fülle und Bestimmtheit nächst der Geschichte zwei Hilfswissenschaften der Pädagogik Kenntnisse: Statistik und Soziologie.

Bestimmung der Jugend.

Wie unsere Gedankenwelt nicht schlechthin einen Abdruck der »Außenwelt« bildet, so ist auch unser Streben nicht bloß ein Reflex auf Reize von außen. Mit andern Worten: Wie unsere theoretische Vernunft gegenüber den verschiedenartigsten Eindrücken, die wir erfahren, nicht untätig bleibt, sondern diese gemäß der ihr selber eigentümlichen Weise bearbeitend erfaßt, so zeigt sich auch unsere praktische Vernunft im Streben selbsttätig; sie strebt unter den möglichen Zwecken die anerkennenswerten herauszufinden und zwischen diesen von ihr anerkannten Zwecken Übereinstimmung und Rangordnung herzustellen. Wie die theoretische Vernunft entscheidet sie bei der erstgenannten Aufgabe über einiges unmittelbar, abweisend oder anerkennend, bei den meisten Erscheinungen aber führt sie die Wertung mittelbar aus, nämlich im Hinblicke auf eine Beschaffenheit, die bereits anerkannt ist und nun als Maßstab dient. — Wo unmittelbare Billigung oder Mißbilligung stattfindet, da liegen Axiome normativer Art vor, für welche

ebensowenig wie für die logischen oder mathematischen eine Ableitung oder ein Beweis nötig bezw. möglich ist.[1])

Wo aber Billigung oder Mißbilligung nicht unmittelbar stattfindet, da bildet der Zweckbegriff bezw. der Be-

---

[1]) »Die Aufgabe der Philosophie ist es, aus diesem Chaos individueller oder tatsächlich allgemeiner Werte diejenigen herauszufinden, denen die Notwendigkeit des normalen (= normgemäßen) Bewußtseins anhaftet. Diese Notwendigkeit ist in keinem Falle irgendwoher abzuleiten, sie kann nur aufgewiesen werden; sie wird nicht erzeugt, sondern nur zum Bewußtsein gebracht. Das einzige, was die Philosophie tun kann, besteht darin, dieses normale (= normgemäße) Bewußtsein aus den Bewegungen des empirischen Bewußtseins hervorspringen zu lassen und auf die unmittelbare Evidenz zu vertrauen, mit welcher seine Normalität sich, sobald sie einmal zum klaren Bewußtsein gekommen ist, in jedem Individuum ebenso wirksam und geltend erweist, wie sie gelten soll. Das logische Prinzip des Widerspruchs, das moralische des Pflichtbewußtseins sind nicht zu beweisen. Man muß darauf vertrauen, daß in jedem, der sich ernstlich besinnt, das normale Bewußtsein mit unmittelbarer Evidenz sich in ihrer Anerkennung geltend machen wird.« *Windelband*, Präludien, S. 44 f.; vgl. ebenda S. 141, 143, 250 ff. — Etwas anders, aber immerhin zu Gunsten intuitiver Erkenntnis sittlicher Werte äußert sich *A. Riehl*, Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart, S. 192 f.: »In der wissenschaftlichen Forschung ist der Positivismus, der Weg der Erfahrung an seinem Platze; wo aber die Lebensweisheit, welche nicht Wissenschaft ist, sondern Kunst, dem Willen neue Ziele entdeckt, hat alle bisherige Erfahrung keine entscheidende Stimme. Diese Kunst zeigt Möglichkeiten, die erst zu schaffen, erst zu verwirklichen sind.... Ideen .. konstituieren die praktische Vernunft. Sie selbst sind die Vernunft, die zugleich Wille ist.« Vgl. noch *J. Volkelt* in: Neue Jahrbücher für klassische Philologie usw., 1898, A, S. 72, und *Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, S. 626, und zu letzterem endlich *Lazarus*, Leben der Seele, I, S. 103: »Nach der inneren psychologischen Natur alles Ethischen bedingen wirklich Erkennen und Handeln einander notwendig; nimmer ist eine sittliche Reife und Höhe des Geistes erreichbar, ohne die persönliche, tätige, ins Leben eingreifende Erfahrung. Nicht bloß *für*, sondern auch *durch* die Praxis allein entwickelt sich die praktische Vernunft. Sittliches Handeln ist also nicht bloß die Frucht, sondern zugleich eine wesentliche Bedingung der sittlichen Einsicht und Anschauung.«

griff der Vollkommenheit das Mittel zur Wertung. Schon *Wolff* hatte gefordert, »Tue das, was dich und andere vollkommen macht; vollkommen aber wird der Mensch nur, wenn seine Handlungen und sein durch sie bestimmter Gesamtzustand unter sich selbst und mit dem Wesen und der Natur des Menschen übereinstimmt«.[1])

Ausgehend also vom Begriffe der Vollkommenheit und diesen anwendend auf die Zustände (Dispositionen) und Tätigkeiten vornehmlich unseres Geistes, auf Denken und Anteilnahme, Gesinnung und Willenskraft, Geschmack und Sachkenntnis — gewinnen wir objektive Urteile über die Aufgaben bezw. Werte des Menschenlebens: die genannten Zweige psychischer Entwicklung werden zusammengefaßt unter dem Bilde der Persönlichkeit und die Vollkommenheit dieser wird beurteilt nach ihrer Anlage und ihrem Verhältnis zur Gesamtheit.

Aber die Idee der Vollkommenheit und die Angabe der Gebiete, auf welchen wir diese erstreben und anerkennen, genügt noch nicht zu einer eindeutigen Bestimmung der menschlichen Zwecke (Werte). Auch können unsere Werturteile erst dann Geltung erhalten, wenn und soweit es feststeht, daß sie untereinander übereinstimmen. Aber wie könnte einer wissenschaftlichen Ethik gelingen, im Reiche der Zwecke Übereinstimmung, Ordnung, Vollständigkeit herzustellen, wenn sie dies in abstrakt allgemeiner Weise versuchte, wenn sie die Tatsache außer acht ließe, daß die genannten Dispositionen je in verschiedenen Graden miteinander verbunden zu einer sitt-

---

[1]) Ebenso hat dann *Pestalozzi* als Erziehungsziel aufgestellt: »Allgemeine Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit« und ähnlich sprach es wiederholt *Herder* aus; daher bezeichnet *Paulsen* als das Erziehungsideal dieser Reformpädagogiker »die natürliche, durch organische Entwicklung frei sich bildende, alle Seiten des menschlichen Wesens in gesunder Fülle zeigende, vollendete Menschengestalt.« — Vgl. *Schiller*, Ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts.« 4. Brief.

lich anerkennenswerten Handlung führen und eine Lob heischende Persönlichkeit darstellen können? Es ist also nicht möglich, die einzelne Handlung und die ganze Persönlichkeit in ihrer sittlichen Beschaffenheit mit einem abstrakten Schema zu bestimmen. Diese Erkenntnis führt uns dazu, den Begriff der Differenzierung heranzuziehen, wie dies bereits im nichtwissenschaftlichen Denken allgemein geschieht. Vom Alter erwarten und fordern wir mehr Besonnenheit und Selbstbeherrschung, von der Jugend mehr Mut und psychische Elastizität; von der weiblichen Natur mehr Mitgefühl, von der männlichen mehr Festigkeit; ähnliche Unterschiede sehen wir an Stämmen und Ständen.[1])

Durch diese Auffassung trägt man auch der Tatsache Rechnung, daß die Sittlichkeit persönliches Leben ist, und dies tritt noch klarer hervor, wenn wir die Funktionen und die Geschichte des Willens betrachten. Wie wir beim Erkennen die neuen Eindrücke mittelst des in uns vorhandenen Gedanken- und Anschauungsstoffes erfassen, wahr und falsch an diesen prüfen, aber andrerseits die in uns vorhandenen Vorstellungen und Begriffe eben durch die neuen Kenntnisse und Erfahrungen bereichern, verbessern und berichtigen, so geschieht Gleiches auch beim Fühlen und Werten. Einerseits gilt als Ziel: Übereinstimmung des dauernd gebilligten Strebens mit dem neu rege gewordenen dadurch herzustellen, daß dieses letztere sich dem ersteren anpasse, ihm treu bleibe, damit eine dauernde Willensrichtung, d. i. Charakter herrsche. Andrerseits ist aber eine Verfeinerung, eine Läuterung und Bereicherung unseres Fühlens und Wollens nur möglich, wenn manches neu entstandene Verlangen auch im Gegensatze zu der bisher herrschend gewesenen Willensrichtung anerkannt wird.

---

[1]) Vgl. *Simmel, Georg,* Über soziale Differenzierung. Soziologische und psychologische Untersuchungen, 1890 (*Schmollers* Staatswissenschaftliche Forschungen, X, 1).

Zur Idee der Differenzierung müssen wir also noch die Idee der Entwicklung aufnehmen, wollen wir anders die Bestimmungsstücke normativer sittlicher Beurteilung in entsprechender Vollständigkeit erfassen: Gleicherweise wie bei dem Erkennen feste Überzeugung und stete Erweiterung des Wissens nur möglich wird, indem das Denken Neues prüfend in die eigene Gedankenwelt einreiht und, wo es mit dem bis dahin festgehaltenen Wissen in Widerspruch steht, zwischen beiden einen Ausgleich — nach Überwindung des Zweifels — herstellt, ebenso wird beim Bewerten die Persönlichkeit erst, wahrt sich und wehrt sich gegen neue Strebungen, welche den alten widerstreiten; aber soll die Persönlichkeit Leben behalten und wachsen, so darf solch neuartiges Streben nicht um einmal festgesetzter, starrer Regeln willen bei der ersten Regung schlechthin erdrückt, sondern soll nur geprüft werden in Hinsicht auf seine Richtung und Lauterkeit; Selbstüberwindung und eine Kritik, welche auf die obersten Grundsätze zurückgeht, schaffen — jene für den Gefühls-, diese für den Gedankengehalt — die Sanktion.

Die Unterrichts- und Erziehungsmittel.

Solche findet man in allen pädagogischen Werken beschrieben und zusammengestellt. Doch wird es nicht überflüssig sein, sie zu prüfen, inwieweit sie als wirksam und in jeder Hinsicht einwandfrei gelten können. Dabei muß man im Auge behalten, daß gerade diese wie sie national und historisch mitbedingt sind, auch nationale und historische Zwecke miterfüllen müssen.

Den pädagogischen Wert einzelner Unterrichtsgegenstände genau zu untersuchen, hat schon *Herbart* empfohlen. Und mindestens ebenso wichtig ist dessen Hinweis auf das enge, innere Verhältnis von Unterricht und Erziehung. »Ich gestehe,« — schreibt er in der »Allgem Pädagogik« — »keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich ... keinen Unterricht an-

erkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen von irgendeinem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es aufeinander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig folgende: dies gibt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände ...«

Darnach liegen hier zwei Hauptgruppen von Aufgaben vor:

I. Auswahl der Unterrichtsstoffe und
II. Gruppierung derselben im Neben- und Nacheinander.

Ähnliches gilt von der Verwendung der erziehlichen Einwirkungen, wie Ermunterung, Warnung; Lob, Tadel; Aufsicht, Selbstregierung; Liebe, Autorität.

In der erstgenannten Hinsicht kann man als obersten Grundsatz anerkennen die Worte *Goethes:* »Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt,« und »Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind.« Weise ist durch diese Fassung ein Irrtum vermieden, dem man sonst leicht begegnet und der darin besteht, daß die Persönlichheit des Zöglings nicht bloß als erster, sondern sogar als einziger Maßstab für alles angesehen wird, was an ihn herangebracht und wozu er befähigt werden soll, eine Auffassung, die den überlieferten Schatz an Wissen und Bildung nur zum Mittel für die Entwicklung des Indivi-

duums herabdrückt und dadurch seinem objektiven Werte nicht gerecht wird.

Wer daher nicht warten will, ob und bis für gewisse Gegenstände das Interesse im Heranwachsenden selber sich regt, wird, durchdrungen von der Überzeugung, daß es höchst wichtig ist, gewisse Eindrücke frühzeitig zu bringen, auf Mittel und Wege sinnen, das Interesse dafür früh zu wecken, eingedenk, daß alle Bildung zwar nicht gegen die Natur, aber sicher über die Sphäre der Natur hinausführt.

Solche Untersuchungen, betreffend die Wirkung und den Wert der einzelnen Erziehungs- und Unterrichtsmittel und deren gegenseitige Beziehungen, umfaßt

Das Problem der Konzentration.

Diese erweckt als normative Idee ein heftiges Verlangen nach Verwirklichung zu einer Zeit, wo die Einheit des geistigen Lebensinhalts verloren gegangen, in einem Geschlechte, welches über dem Reichtum der Bildungsfächer den Zusammenhang, die Einheit der Erkenntnis, — und über den zahlreichen, einander widerstreitenden Bestrebungen die Einheit des Wollens verloren hat. Begreiflicherweise tritt darum die Konzentrationsidee stets wieder auf, obwohl sie oft mißachtet, ja von einzelnen sogar bekämpft worden ist.[1]) Dieses Ringen um Anerkennung förderte vielmehr die Ausbildung der Idee, sie wurde dabei zu den Tatsachen und Bedingungen des Lebens in engere Beziehung gebracht und mit notwendigen Einschränkungen versehen.

---

[1]) Nach einem schönen Worte von *Stuart Mill* ist das Kennzeichen der Wahrheit nicht, daß sie einmal erfaßt, nimmer wieder verloren geht, sondern »daß eine Meinung, wenn sie wahr ist, ob sie auch einmal, zweimal oder vielemal unterdrückt wird, im Laufe der Zeit gewöhnlich doch Leute findet, die sie immer wieder entdecken, bis ... sie genug gekräftigt ist, um allen nachfolgenden Versuchen zur Unterdrückung widerstehen zu können« (Über die Freiheit. 2. Kap.).

Für die Pädagogik als praktische Disziplin, die für den Bedarf des Lebens zu sorgen hat, ist das Konzentrationsproblem immer aktuell, die Wissenschaft der Pädagogik kann es nur dann aufnehmen, wenn der Gegenstand genau begrenzt und sämtliche Bedingungen des Erkennens auf diesem Gebiete erfüllt sind, wie denn die Grundlage jeder Wissenschaft eben das Wissen dieser Bedingungen bildet.

Trotz der reichen Literatur zur Konzentrationsfrage[1]) erscheint der Begriff noch nicht einstimmig und erschöpfend abgegrenzt, um so weniger ist es möglich, die Bedingungen und Grenzen der Verwirklichung wissenschaftlich zu bestimmen.

Konzentration schaffen, — den Begriff im weitesten Umfang genommen, — heißt soviel als alle erziehlichen und unterweisenden Einwirkungen so anordnen, daß nicht nur jeder Widerspruch und jede Hemmung unter ihnen vermieden wird, sondern vielmehr eine die andere fördert und daher alle vereint die größte Gesamtwirkung erreichen.

Konzentration des Unterrichts als didaktischer Begriff bildet einen Teil jener eben umschriebenen Aufgabe; man meint damit jene Anordnung der Unterrichtsstoffe, welche durch Zusammenlegen des sachlich Zusammengehörigen die Aneignung des Ganzen erleichtert und sichert. In dieser Begrenzung kann die Aufgabe leicht zu voreiligen, einseitigen Lösungsversuchen verleiten; scheint es sich doch dabei nur um Einteilung eines gegebenen Lehrstoffes nach logischen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu handeln. Aber ganz im Gegenteile ist dieser für die Wissenschaft der Pädagogik nicht gegeben, sondern erst zum Teile gerade im Hinblicke auf die Konzentration zu bestimmen.[2]) Ferner kommen bei der Anordnung

---

[1]) Eine Zusammenstellung bei *Rein-Pickel-Scheller*, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. I. Das erste Schuljahr. 7. Aufl. 1903, S. 82 f.

[2]) Vgl. auch *Herbart*, Allgemeine Pädagogik (III, 4, II): »Wer die hier angesponnenen Reflexionen ... für sich fortführen will, der

auch psychologische Erwägungen in Betracht, weil es sich eben nicht um den Lehrstoff an sich, sondern um dessen Aneignung handelt und zwar um dessen Aneignung von seiten Heranwachsender, deren Geist gerade in Entwicklung begriffen ist. Da gilt es offenbar, auch die Stufen und Gesetze dieser Entwicklung kennen zu lernen. Noch mehr wird dies jedem notwendig erscheinen, der erwägt, daß beim Unterrichte nicht die Aneignung eines bestimmten Lehrstoffes ausschließlich Aufgabe ist, sondern auch Ausbildung der geistigen Anlagen mittelst des Unterrichtsgegenstandes als berechtigte Forderung erhoben wird. Und dabei kommen wieder nicht allein Gedächtnis- und Urteilsphänomene in Betracht, sondern auch Gefühl und Wille, weil jede geistige Tätigkeit von Interesse und Eifer abhängt und man darum forschen muß, wie und wofür diese beiden auf jeder Stufe erweckt und gesteigert werden können.

Es zeigt sich also, daß der Pädagogiker[1]) hier alle psychischen Erscheinungen in doppelter Hinsicht erforschen und beurteilen muß: zunächst jede um ihrer selbst willen und dann in Hinsicht auf ihren Zusammenhang mit den andern psychischen Phänomenen als Ursache oder Wirkung, Zweck oder Mittel oder sonst als Begleiterscheinung. Es kommen also beispielsweise die Willensphänomene doppelt in Betracht: einmal um ihrer selbst willen, weil die Festigung und Läuterung des Willens an sich ein Ziel pädagogischer Wirksamkeit bildet, und

---

wird schwerlich umhin können, der Überzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen. —«

[1]) So nennen wir denjenigen, der die Wissenschaft der Pädagogik pflegt, um ihn vom Pädagogen zu unterscheiden, der die Erziehungs- und Unterrichtskunst ausübt.

dann, weil die Willenstätigkeit auf fast alle andern psychischen Phänomene einwirkt; z. B. schon auf die Apperzeption, wie *K. Lange*[1]) nachdrücklich hervorhebt: »Der Wille greift hinein in den bunten Wechsel der Vorstellungen und Gefühle und weist zurück, was zu dem Neuen nicht in naher Beziehung steht, und führt herbei, was ihm ähnlich ist. Indem er so gewissermaßen Ordnung stiftet unter den sich anbietenden Reproduktionen, können allmählich die Gedankengruppen aufsteigend sich entfalten, die der Perzeption hinsichtlich ihres Inhaltes und Gefühlstones am günstigsten sind.« Und an einer anderen Stelle[2]): »Um eine Wahrnehmung oder ein Erinnerungsbild zu erwarten, um die Mühe einer gründlichen Apperzeption auf sich zu nehmen, dazu gehört außer der rechten geistigen und gemütlichen Verfassung in vielen Fällen auch ein kräftiger Wille.«

So hoch nun und bedeutsam das Ziel der Konzentration ist, dem Menschen eine geistige Einheit, ein einheitliches Bewußtsein zu sichern, dieses unter die Leitung der Vernunft zu bringen und die Vernunft selber in den Dienst des sittlichen Ideals zu stellen, so gehören doch alle Lösungsversuche, das enzyklopädische Prinzip *Willmanns*[3]), das zentralisierende von *Ziller*[4]) und *Vogt*[5]), sowie das hegemonische *Reins*[6]), — zur Zeit insgesamt in das Gebiet der praktischen Disziplin, weil für eine wissenschaftliche Erörterung noch die angedeuteten Vorarbeiten großenteils ausstehen.

Das Verdienst der erwähnten Arbeiten ist darum nicht gering anzuschlagen, vielmehr wird nicht nur der Pädagoge, dem täglich die schwere Aufgabe zufällt, die

---

[1]) Über Apperzeption. 9. Aufl., S. 20.

[2]) S. 47.

[3]) Didaktik als Bildungslehre, II³, S. 91 f., 210 ff.

[4]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 120 f., 333, 403, 419, 427—34, 461.

[5]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 1905.

[6]) *Rein-Pickel-Scheller* a. a. O.

aus mangelnder Konzentration entstehenden Hemmungen seines Werkes zu überwinden, für jeden Vorschlag herzlich dankbar sein, sondern auch der Pädagogiker hierin wertvolle Vorarbeiten anerkennen, wenn er dereinst auf Grund der eben eintretenden Erweiterung unserer psychologischen Kenntnisse und der gleichzeitig stattfindenden Sichtung und Sammlung soziologischer Tatsachen das Konzentrationsproblem neuerlich vornimmt.

Nachtrag.

Aus der einschlägigen Literatur.[1])

Achelis, Thom., Die philosophische Bedeutung der Ethnologie. (Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, XVII, 1893.)

Achter, H., Von der menschlichen Freiheit. 1895.

Adickes, Erich, Charakter und Weltanschauung. 1905.

Adler, Felix, Der Moralunterricht der Kinder. Autor. Übersetzung. Berlin 1894.

Anton, G., Über geistige Ermüdung der Kinder im gesunden und kranken Zustande. Halle a. S. 1900.

Aprent, Joh., Das Menschenleben in seiner sittlichen Erscheinung. 1877.

Bahnsen, Beiträge zur Charakterologie mit besonderer Berücksichtigung pädagogischer Fragen. 1867.

Bain, Alexander, Die Erziehung als Wissenschaft. 1880.

Baldwin, James M., Die Entwicklung des Geistes beim Kind und bei der Rasse. Deutsch von *Ortmann*. 1898.

Bärwald, Theorie der Begabung. 1896.

Baumann, J., Sechs Vorträge aus dem Gebiete der praktischen Philosophie. 1874.

— —, Deutsche und außerdeutsche Philosophie der letzten zwanzig Jahre. 1903.

— —, Über Willens- und Charakterbildung auf physiologischer und psychologischer Grundlage. 1897. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von *(Schiller)*, *Ziehen* und *Ziegler*, I, 3.)

Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. I. Zur Einleitung. 2. Aufl. 1903.

---

[1]) † bezeichnet Bücher, die mir nicht zugänglich geworden.

Belot, *Enquête d'une morale positive*. (*Revue de metaphysique et de morale. An.* XIII. 1905.)
Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. 1835/6.
Bergemann, *Paul*, (Über) ein neues System der Pädagogik. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1894.
— —, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 1901.
Brahn, *Max*, Entwicklung und Bedeutung der experimentellen Psychologie. (Neue Bahnen, XVII.)
Brentano, *Franz*, Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis. 1889.
— —, Psychologie vom empirischen Standpunkt. 1874.
Busse, Die Weltanschauungen der großen Philosophen der Neuzeit 1904.
Carneri, Grundlegung der Ethik. 1881.
Carrière, *Moritz*, Die sittliche Weltordnung. 2. Aufl. 1891.
Compayrée, *l'Evolution intellectuelle et morale de l'enfant.* Deutsch von *Ufer* in der »Internationalen pädagogischen Bibliothek«.
Cordes, *G.*, Psychologische Analyse der Tatsache der Selbsterziehung (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie usw., von *Schiller*, *Ziehen*, II, 2).
Dessoir, *Max*, Geschichte der neuern deutschen Psychologie, I², 1902.
— —, Geschichte der Psychologie. (*Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, II, 671 ff.)
Dilthey, *W.*, Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft. (Sitzungsberichte der preuß. Akademie der Wissenschaften. 1888.)
— —, Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. (Ebenda 1894.)
Döring, *A.*, Der Inhalt der sittlichen Forderung. 1893.
Dürr, *E.*, Zur Frage der Wertbestimmung. (Archiv für die gesamte Psychologie, VI, 1905.)
Ebbinghaus, *H.*, Über erklärende und beschreibende Psychologie. (Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, IX.)
— —, Grundzüge der Psychologie, I², 1905.
Ehrenfels, *Christian von*, System der Werttheorie. 2 Bde. 1897/98.
Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 2. Aufl. 1904.
Eucken, *R.*, Die Lebensanschauungen der großen Denker. 5. Aufl. 1905.
— —, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. 2. Aufl. 1892.
Flügel, *O.*, Psychologie. (*Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, V, 579 ff.)
Frick, *Otto*, Das Wesen der wahren Bildung. 1877.
Frommel, Charakterbildung. 1895.

Gille, A., Aufgaben und Methode der Pädagogik als Wissenschaft. 1891.

— —, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. (Pädagogisches Magazin, Heft 102.)

Gille, G., Die ursprüngliche Gewißheit und Allgemeingültigkeit der sittlichen Stammurteile. (Ebenda, Heft 204.)

Gizycki, Georg von, Moralphilosophie. 1888.

† *Greiling*, Über den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben.

Guyau, La morale anglaise contemporaine. 3ième Ed. 1886.

Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik; übersetzt von *Stimpfl.* 4. Bd. der »Internationalen pädagogischen Bibliothek« von *Ufer.*

Hamerling, Atomistik des Willens.

Hartmann, Eduard von, Das sittliche Bewußtsein. 2. Aufl. 1888.

Heine, Der Idealismus als Bildungs- und Lebenselement. Sozialpädagogische Studie auf historischer Grundlage. 1904.

Hellpach, Willy, Psychopathologie der Arbeit. (Beilage zur Allgemeinen Zeitung, 1. März 1906.)

Hemprich, K., Zur modernen Kinderforschung. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1904.)

Herbart, Johann Friedr., Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. 1806. (Jetzt auch Reclam.)

— —, Umriß pädagogischer Vorlesungen. (Nach der 2. Originalausgabe 1841 auch bei Reclam.)

Höffding, H., Die Gesetzmäßigkeit der psychischen Aktivität. (Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, XV, 1891.)

— —, Ethische Prinzipienlehre. 2. Aufl. 1897.

Hornemann, F., Die neueste Wendung im preuß. Schulstreite und das Gymnasium (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von *Schiller* und *Ziehen*, IV, 2).

James, W., Der Wille zum Glauben — und andere populär-philosophische Essays. Ins Deutsche übertragen von Dr. *Th. Lorenz*, mit einem Geleitwort von *Fr. Paulsen.* 1899.

Jerusalem, W., Der kritische Idealismus und die reine Logik. 1905.

Jodl, Friedr., Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. 2. Aufl. 1903.

— —, Geschichte der Ethik in der neuern Philosophie. 2 Bde. 1882. 1889.

† *Johannsen*, Bedürfnis und Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik.

Kahnt, O., Idee einer allgemeingültigen Pädagogik. 1902.

Kant, J., Grundlegung zu einer Metaphysik der Sitten.

— —, Kritik der praktischen Vernunft.

Kleinpeter, *Hans*, Das Prinzip der Exaktheit in der Philosophie. (Zeitschrift für Philosophie und philos. Kritik, 128 (= 1906).

Kreibig, Geschichte und Kritik des ethischen Skeptizismus. 1896.

Krüger, *Felix*, Der Begriff des absolut Wertvollen in der Moralphilosophie. 1898.

Külpe, *O.*, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl. 1904.

Lange, *A.*, Geschichte des Materialismus. 2 Bde. 5. Aufl. 1896.

Lange, *Karl*, Über Apperzeption, eine psychol.-pädag. Studie. 9. Aufl. 1906.

Laurentius, Krapotkins Morallehre und deren Beziehung zu Nietzsche. 1896.

Lay, Experimentelle Didaktik, I, 1903.

Lazarus, Leben der Seele.

—, Erziehung und Geschichte. 1881.

Lehmann, *H. O.*, Die Systematik der Wissenschaften und die Stellung der Jurisprudenz. 1897.

Levy, *P. E.*, Die natürliche Willensbildung. Übersetzung nach der 3. Aufl. des Franz. von Dr. *M. Brahn*. 1903.

Liebmann, *Otto*, Gedanken und Tatsachen. 1899—1902.

Lipps, *G. F.*, Psychische Maßmethoden. 1906.

Lipps, *Theodor*, Die ethischen Grundfragen. 1899.

— —, Leitfaden der Psychologie. 2. völlig umgearbeitete Aufl. 1906.

— —, Psychische Vorgänge und psychische Kausalität. (Zeitschrift für Psychologie, XXV.)

— —, Die Wege der Psychologie. (Archiv für die gesamte Psychologie von *Meumann* und *Wirth*. VI, 1906.)

Loos, *J.*, Der Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration.

Lotze, *Herm.*, Grundzüge der praktischen Philosophie. 1884.

Mach, *Ernst*, Erkenntnis und Irrtum. 1905.

Mayr, *Georg von*, Statistik und Gesellschaftslehre. Bisher 2 Bde. 1895, 1897.

Menger, *Anton*, Neue Sittenlehre. 1905.

Meynert, *Theod.*, Gehirn und Gesittung. 1889.

Mill, *J. Stuart*, System der deduktiven und induktiven Logik. Deutsch von *Gomperz*. 2. Aufl. 1886.

Moeller, *M.*, Grundwissenschaften der Pädagogik. 1883.

Natorp, Soziale Pädagogik. Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft. 2. Aufl. 1904.

Naumann, *Friedr.*, Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. 2. Aufl. 1904.

Oettingen, *A. von*, Die Moralstatistik in ihrer Bedeutung für eine soziale Ethik. 3. vollst. umgearb. Aufl. 1882.

Ostermann, *W*, Das Interesse (*Rein*, Enzyklopädie IV[2], 557—580).

Pätzold, W., Die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft und ihre praktischen Konsequenzen. 1892.
Paulsen, Friedr., ‚Bildung' (in *Rein*, Enzyklopädie, I², 658 ff.).
— —, System der Ethik. 2 Bde. 6. Aufl. 1903.
†*Payot, Jul.*, Die Erziehung des Willens. Übersetzung nach der 11. Auflage.
Peschel, Oskar, Völkerkunde. 6. Aufl. 1885.
Pietzker, Friedr., Schule und Kulturentwicklung. 1890.
Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. 1806.
Preyer, W., Die Seele des Kindes. 5. Aufl. 1900.
Ranke, Der Mensch. 2. Aufl. 1894.
Ratzel, Friedr., Völkerkunde. 2 Bde. 1897.
— —, Der Lebensraum. Eine bio-geographische Studie. 1901.
Rauber, A., Die Lehren von Victor Hugo, Leo Tolstoi und Emil Zola über die Aufgaben des Lebens vom biologischen Standpunkt aus betrachtet. 1896.
Rehmke, Innenwelt und Außenwelt. 1898.
Reichardt, Pädagogik, Wissenschaft oder Kunst? (Neue Jahrbücher für klassische Philologie usw. 1898 B.)
Rein, W., Pädagogik im Grundriß.
— —, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. 1888.
— —, Erziehender Unterricht; Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen; Erziehungsschule; Erziehungsziel, — sämtlich Artikel in dessen Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik, II².
Rein, W., Pickel, A., Scheller, E., Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. I. 7. Aufl. 1903.
Reinlein, Hans, Der Wechsel der Anschauungen über Stoff und Form der sittlichen Unterweisung bis zum Ende des 18. Jahrhunderts unter dem Einflusse der wichtigsten Wandlungen auf religiösem und moralischem Gebiete. 1900.
Ribot, Th., Les Maladies de la Volonté. 7. Éd. 1891.
Riehl, A., Zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart.
Sallwürk, E. v., Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. 1887.
— —, Bildungswert der einzelnen Lehrfächer (in *Rein*, Enzyklopädie, I², 670 ff.).
Schäffle, A., Bau und Leben des sozialen Körpers. 4 Bde. 1875 bis 1878.
Schiller, G., Handbuch der praktischen Pädagogik. 3. Aufl. 1894.
Schleiermacher, Erziehungslehre.
Schrader, W., Erziehungs- und Unterrichtslehre. 5. Aufl. 1889.
Schreber, D. G. M., Buch der Erziehung. 2. Aufl. bes. v. *Hennig*. 1883.
Schubert-Soldern, Rich. von, Die menschliche Erziehung. 1905.

Schwartz, Einige Bemerkungen über Begriff und Ziel der Erziehung. (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, IV.)
Schwarz, Hermann, Grundzüge der Ethik. (Wissenschaftl. Volksbibliothek No. 51/2.)
Sigismund, Berthold, Kind und Welt; mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von *Ufer*. 2. verm. Aufl. 1897.
Sigwart, Christof, Vorfragen zur Ethik. 1886.
— —, Logik. 3. Aufl. 2 Bde. 1904.
— —, Kleine Schriften. 2. Reihe. 1881.
Simmel, Georg, Über soziale Differenzierung. Soziologische und psychologische Untersuchungen. 1890.
Sorley, *The Method of a Metaphysik of Ethics. (The Philosophical Review. 1905, Sept.)*
Spencer, Herb., Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht. Deutsch von *Fr. Schultze*. 3. Aufl. 1889.
†*Stein, Ludw.*, Experimentelle Pädagogik.
— —, Der Sinn des Daseins. Streifzüge eines Optimisten durch die Philosophie der Gegenwart. 1904.
Steinthal, Allgemeine Ethik. 1885.
Stöhr, A., Kampf und Bündnis der Ethiken. 1895.
Stratton, G. M., The Difference between the Mental and the Physical. (The Psychological Bulletin, III, 1. 1906.)
Strümpell, Ludwig, Abhandlungen aus dem Gebiete der Ethik, der Staatswissenschaft, der Ästhetik und der Theologie. 2. Heft, 1895.
Stumpf, Zur Methodik der Kinderforschung. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. 1900.)
Sully, James, Illusionen. (Deutsch. Internationale wissensch. Bibliothek. 62. Bd.)
Thaulow, Gustav, Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. 1845.
Thieme, Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. (Pädag. Magazin, Heft 212.)
Ulrici, Herm., Gott und der Mensch. II. 1873.
Unold, J., Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. 1899.
Vogel, A., Ist die Pädagogik eine Wissenschaft? 1877.
— —, Systematische Enzyklopädie der Pädagogik. 1881.
Vogt, Theodor, Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik. (*Rein* Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. II².)
— —, Über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik. (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1889.)
— —, Zur Ethik. (Ebenda, 1901.)
— —, Die Konzentration des Unterrichts. (Ebenda, 1905.)
Volkelt, Joh., Psychologie und Pädagogik. (Neue Jahrbücher für klassische Philologie usw. 1898 A.)
Waitz, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. 1875.

Werner, Karl, Grundriß der Geschichte der Moralphilosophie. 1859.
Willmann, Otto, Didaktik als Bildungslehre. 2 Bde. 3. Aufl. 1903.
— —, Die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft. 1898.
Windelband, Wilh., Präludien. 2. verm. Aufl. 1903.
— —, Über Willensfreiheit. 12 Vorlesungen. 1904.
Wundt, W., Grundzüge der physiologischen Psychologie. III[5]. 1903.
— —, Völkerpsychologie. I. 1 und 2 (1900), II. 1 (1905).
— —, Ethik. 3. umgearb. Aufl. 1903.
Zeller, Eduard, Vorträge und Abhandlungen. III.
Ziegler, Theobald, Sittliches Sein und sittliches Werden. 2. Aufl. 1890.
Ziller, Tuiskon, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. besorgt von Dr. *Th. Vogt*. 1884.
Zillig, Zur Frage der ethischen Wertschätzung. (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. VII.)

Die Pädagogik

Schleiermachers

in der

Periode seiner Jugendphilosophie.

Von

Dr. Alfred Hüttner.

Pädagogisches Magazin, Heft 295.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Inhaltsangabe.

I. Einleitung.

Zu den eigenartigsten Gestalten unter den Philosophen der Romantik gehört ohne Zweifel *Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher*. Wenn auch seine größte Bedeutung auf theologischem Gebiete liegt und hier weit über seine Zeit hinausreicht, so sind doch auch seine pädagogischen Bestrebungen in theoretischer und praktischer Hinsicht für die Zukunft weit fruchtbringender gewesen, als man auf Grund einseitiger, vorurteilsvoller Vergleiche mit den Arbeiten Herbarts auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zugeben wollte. Er, der für alles Hohe der Menschheit einen offenen Blick hatte, der bei seiner universalen Natur in allen Gebieten der Wissenschaft wohl orientiert war, der aber auch die Schranken des menschlichen Wissens kannte, lieferte uns eine seine edle Gestalt charakterisierende Pädagogik. Wesentliche Züge derselben treten uns schon in seinen frühesten Schriften, den geistvollsten und originellsten, die er überhaupt verfaßte, entgegen: in den Reden über die Religion, in den Monologen und in den vertrauten Briefen über Schlegels Lucinde. In dieser Jugendphilosophie, die mit der Trennung von den Führern der Romantik durch die Übersiedelung nach Stolpe ihr Ende erreicht, werden die Gedanken nicht in systematischem Zusammenhange vorgetragen; sie erscheinen uns vielmehr als eine Eingebung des Augenblickes, als Ausdruck des im Selbstgespräch sich über die philosophischen Probleme Unterhaltenden.

Der Stil ist verwickelt und gekünstelt. Die Begriffe verschwinden vielfach im Mystischen, ein Umstand, der wohl seine im selben Medium lebenden romantischen Genossen nicht sonderlich störte beim Lesen dieser merkwürdigen Schriften, der aber die Nachwelt vor dem Studium vielfach abschreckte. Um die Vorstellungen Schleiermachers schärfer fixieren zu können, sind wir angewiesen auf die in den Tagebüchern und Briefen enthaltenen und die im Athenäum veröffentlichten philosophischen Gedanken.

Man könnte der Ansicht sein, daß auch die »Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre« vom Jahre 1803 in den Kreis der in Betracht kommenden Schriften gehöre, da der Gedanke an dieses Werk schon 1798 bei Schleiermacher auftauchte.[1]) Unser Philosoph scheint aber die Arbeit zunächst beiseite gelegt zu haben; denn in seinem Briefwechsel finden wir nirgends ein Wort darüber erwähnt. Erst im Mai 1800 spricht Fr. Schlegel über die Kritik.[2]) Am 11. Juni 1801 berichtet er selbst an einen Freund: »Künftiges Jahr will ich eine Kritik aller bisherigen Moral schreiben, um auf meine eigne systematische Darstellung der Moral vorzubereiten — nur denke Dir die ungeheuren Lektüren, die ich dazu noch machen muß; denn ich muß alles von vorne an wieder durcharbeiten.« [3]) Es begann nun gegen Mitte 1802 das Stolper Exil. In dieser Einsamkeit, in der sein klarer Geist unbefangen und unbeirrt von schwärmerischen Naturen sich ein objektives Urteil bilden konnte über die Philosophie aller Zeiten, bereitete sich langsam, aber sicher sein späteres System vor. Am 21. August 1803 hatte er die Kritik, die er in Halle seinen Vorlesungen über Ethik zu Grunde legte,[4]) für den Druck fertig. Es war infolge der veränderten Verhältnisse und der tiefen Studien etwas anderes aus seinem Vorhaben geworden als das, was er ursprünglich wollte. »Freudelosigkeit

[1]) B. III, 85. — [2]) B. III, 175. — [3]) B. I, 279.
[4]) Allgemeine deutsche Biographie, 31. Band, 435.

lastet auf dem Werke, und die formelhafte Strenge erschien schon den ersten Lesern als unerträgliche Abstrusität.« [1]) Also der gänzlich andere Charakter der Schrift veranlaßt uns, sie nicht mehr in den Bereich der Jugendphilosophie zu ziehen.

II. Verhältnis der Frühromantik zur Pädagogik.

Seinem Denken und Fühlen nach gehört der jugendliche Schleiermacher zur Frühromantik, die sich in bewußtem Gegensatz zur Aufklärung befindet. Es ist für das Verständnis der pädagogischen Ansichten Schleiermachers notwendig, diese Umwelt kurz zu charakterisieren.

Die Romantik ist die Zwillingsschwester des Klassizismus. Beide geistigen Bewegungen wurzeln in der Kraftgenieperiode. Während aber der Klassizismus die Ruhe nach dem Sturm bedeutet, fährt die Romantik fort, in rücksichtsloser Weise die alten Normen zu beseitigen. Ein Sturm und Drang mit bleibendem Erfolg soll hervorgerufen werden. Es ist daher begreiflich, daß die Rückkehr zum Klassizismus der neuen Richtung viel zu zahm ist. »Freiheit der Persönlichkeit im Denken und Handeln« war der Wahlspruch der Originalgenies gewesen, und mit Nachdruck fügt die Romantik hinzu: »Der einzelne soll sich selbst Norm sein.« Das utilitaristische und eudämonistische Prinzip, das die Aufklärung so übermäßig betont hatte, wird verächtlich zur Seite geworfen. Bezeichnend ist es, wenn Friedrich Schlegel, der mit seinem Bruder Wilhelm die Führung der neuen Richtung hat, als die drei größten Ereignisse gegen Ende des 18. Jahrhunderts aufzählt: 1. die Fichtesche Wissenschaftslehre, 2. Wilhelm Meisters Lehrjahre und 3. die französische Revolution. Also die das souveräne Ich verkündende und begründende Philosophie Fichtes geht voraus; dann kommt gleichsam als Illustration die Schilderung der

[1]) Allgemeine deutsche Biographie, 31. Band, 433.

freien Persönlichkeit in Wilhelm Meister, und an letzter Stelle erst folgt die politische Bewegung. Selbst Hardenberg verherrlicht Fichtes Wissenschaftslehre als die größte Errungenschaft auf philosophischem Gebiete in dem Distichon:

Einem gelang es! Er hob den Schleier der Göttin von Sais.
Aber was sah er? Er sah, Wunder des Wunders! sich selbst.

Die Haupttätigkeit der neuen Schule liegt zunächst auf dem Gebiete der Kritik und der spekulativen Kunstlehre. Ohne Zweifel hat die Romantik in ihren Reihen den bedeutendsten Kritiker seit Lessing: Wilhelm Schlegel. Er ist ruhig und besonnen in seiner Kritik, während sein Bruder Friedrich, eine kampfeslustige, von Geistesblitzen sprühende Natur, nur allzu leicht bei Beurteilungen in seinem außerordentlich starken Selbstgefühl aus Zuneigung oder Abneigung Partei nimmt. Beide Brüder fühlen den Beruf in sich, »kritische Diktatoren in Deutschland« zu werden. Wilhelm ist infolge seiner scharfsinnigen Rezensionen bald ein gefürchteter Kritiker. Er besitzt eine ausgezeichnete Kenntnis der alten und neuen Literatur und ist ein Meister in der künstlerischen Form. Der Wohllaut seiner Sprache erregt die Bewunderung aller Genossen, so daß Novalis von seinen Gedichten rühmt:

Deine Lieder weh'n aus fernem Kreise,
Aus der Aftertöne Marktgewühl
Ach so freundlich, heilig, lieb und kühl
Her zu meines Pfades stillem Gleise.

Eine eigentliche Schule der Romantik gab es erst, als Friedrich Schlegel 1797 in Berlin Gleichgesinnte durch seine Ideen anzufeuern wußte. In Hardenberg hatten die Brüder schon vorher einen Genossen entdeckt. »Rasch bis zur Wildheit, immer voll tätiger, unruhiger Freude, launenhaft, heftig, treu« schilderte Friedrich Schlegel Novalis, als er ihn 1792 zum ersten Mal in Leipzig traf und mit ihm Freundschaft schloß. Aber Hardenbergs Natur änderte sich, als die Geliebte starb. Ein wehmütiges Sehnen nach der fernen Heimat der so früh

Dahingeschiedenen, ein Klagen über die Nichtigkeit dieses Daseins tönte nun aus seinen Dichtungen. Wie für Schelling, so wurde auch für ihn die Natur Gegenstand dichterischer Gestaltung. In allen seinen Dichtungen zeigt sich der Sinn für Mystizismus.

Schon Novalis mit seinem Heinrich von Ofterdingen bedeutet eine Annäherung an den Klassizismus aus der anfangs vorwiegend kritischen Stellung der Romantik, insofern als jetzt die Vergangenheit den Stoff für neues Schaffen bietet. Liebevoll versenkt sich der früh verstorbene Wackenroder in die Zeit der Reformation. Die Zeit frommen Glaubens wirkt auf ihn verklärend. Die Religion ist ihm das Zentrum menschlichen Daseins. Selbst die Kunst steht im Dienste des Glaubens. Die »Herzensergießungen eines kunstliebenden Klosterbruders« zeugen von der heiligen Ehrfurcht, die Wackenroder vor der Malerei und Musik der vergangenen Zeiten hatte. Er wirkte entschieden bestimmend auf Ludwig Tieck, dessen »Phantasien über die Kunst für die Freunde der Kunst« ganz vom Wackenroderschen Geiste erfüllt sind. Ebenso sind »Franz Sternbalds Wanderungen« unter dem Einfluß Wackenroders entstanden.

Tieck war von außerordentlich hoher Begabung. Außergewöhnlich war sein Nachempfinden fremder Stimmungen. Seine fessellose Entwicklung war nicht zum besten für ihn, der den Ernst des Lebens nicht kannte. Wohl verstand er es, jedes neue Bildungselement zu begreifen, wohl hatte er die Gabe, sich ins Religiöse und Naturvolle, ins Wunderbare und Grausenvolle zu versenken, aber er verarbeitete das Neue nicht zum freien Eigentume. Innere Unruhe ließ ihn nie dazu kommen, das Begonnene in künstlerische Formen zu gießen. Willensstarke, trotzige Menschen sind in seinen Dichtungen nicht zu finden. Vollendetes leistete er nur in seinen erzählenden Märchen.

Der junge romantische Kreis versammelte sich mit noch anderen wenigen Freunden regelmäßig bei Henriette

Herz und Dorothea Veit. Die neuesten literarischen Erscheinungen wurden in dieser sogenannten Mittwochsgesellschaft vorgelesen und kritisiert. Wilhelm Meister übte hier die denkbar größte Wirkung aus. Überhaupt war Goethe der Brennpunkt dieser neuen Vereinigung. Sein freies Menschentum mit seinen unumschränkten Menschenrechten sollte der Gesellschaft zum Unheil ausschlagen. Denn als Friedrich Schlegel die alten überkommenen Sitten mit Berufung auf die freie Individualität rücksichtslos beiseite warf, wurden die Romantiker aufs heftigste angegriffen, und die Auflösung des Kreises war die unvermeidliche Folge.

Schleiermacher war der intimste Freund Friedrich Schlegels. Er schildert ihn nach dem ersten Bekanntwerden seiner Schwester folgendermaßen: »Er ist ein junger Mann von 25 Jahren, von so ausgebreiteten Kenntnissen, daß man nicht begreifen kann, wie es möglich ist, bei solcher Jugend so viel zu wissen, von einem originellen Geist, der hier, wo es doch viel Geist und Talente gibt, alles sehr weit überragt, und in seinen Sitten von einer Natürlichkeit, Offenheit und kindlichen Jugendlichkeit, deren Vereinigung mit jenem allem vielleicht das wunderbarste ist. Er ist überall, wo er hinkommt, wegen seines Witzes sowohl, als wegen seiner Unbefangenheit der angenehmste Gesellschafter; mir aber ist er mehr als das, er ist mir von sehr großem, wesentlichen Nutzen. Ich bin zwar hier nie ohne gelehrten Umgang gewesen und für jede einzelne Wissenschaft, die mich interessierte, hatte ich einen Mann, mit dem ich darüber reden konnte. Aber doch fehlte es mir gänzlich an einem, dem ich meine philosophischen Ideen so recht mitteilen konnte und der in die tiefsten Abstraktionen mit mir hineinging. Diese große Lücke füllt er nun aufs herrlichste aus; ich kann ihm nicht nur, was schon in mir ist, ausschütten, sondern durch den unbesiegbaren Strom neuer Ansichten und Ideen, der ihm unaufhörlich zufließt, wird auch in mir manches in Bewegung gesetzt,

was geschlummert hatte. Kurz, für mein Dasein in der philosophischen und literarischen Welt geht seit meiner näheren Bekanntschaft mit ihm gleichsam eine neue Periode an . . . . An mir rupft er beständig, ich müßte auch schreiben, es gäbe tausend Dinge, die gesagt werden müßten und die gerade ich sagen könnte, und besonders seit er mich in der erwähnten Gesellschaft eine kleine Abhandlung hat vorlesen hören, läßt er mir keinen Tag Ruhe.«[1])

Neben Friedrich Schlegel war es Henriette Herz, die den größten Einfluß auf Schleiermacher ausübte. Durch ihr harmonisches, echt weibliches Wesen zeichnete sie sich vor vielen ihrer jüdischen Freundinnen vorteilhaft aus. Sie besaß ebenso wie Dorothea Veit außergewöhnliche Kenntnisse, so daß wir es begreifen, wenn Schleiermacher, wie später dargelegt werden soll, so hohe Anforderungen an die weibliche Bildung stellte.

Dorothea Veit, die Tochter Moses Mendelssohns, war frühzeitig mit dem Bankier Veit, zu dem sie nicht die geringste Neigung hatte, vermählt worden. Geduldig hatte sie anfänglich ihr Los getragen. Als sie aber Friedrich Schlegel bei Henriette Herz kennen lernte, faßte sie allmählich den Entschluß, die Ehe zu lösen. Die Ansicht der Freunde über die unumschränkte Freiheit der Persönlichkeit bestärkte sie in ihrem Vorhaben. Selbst Schleiermacher war in dem romantischen Ideenkreis so befangen, daß er den Schritt Dorotheas billigte. Ja, er beredete eine andere Freundin, Eleonore Grunow, aufs lebhafteste, die unglückliche Ehe zu lösen und sich mit ihm zu vermählen. Die Begeisterung für die Souveränität der Persönlichkeit brachte ihn sogar dahin, die von aller Welt verurteilte Lucinde aufs energischste zu verteidigen: »Die Tat, die aus den heiligsten Ideen entsprungen ist, gibt tausendfacher Deutung Raum; es muß geschehen, daß oft das reinste Handeln im Geist der Sittlichkeit verwechselt wird mit dem Sinne der Welt.«[2])

---

[1]) B. I, 161 f. — [2]) M. 91.

In dem romantischen Milieu fand Schleiermacher sein principium individuationis so recht verwirklicht. Doch war er hier nicht einfach der Empfangende, der sich blindlings leiten ließ, sondern er behauptete die volle Selbständigkeit seiner eigenen Individualität[1]) in Freude und Schmerz der Liebe und Freundschaft, im heftigen Ringen seiner Eigentümlichkeit mit den Eigenarten jener Menschen. In diesem »Streit«[2]) lernte er seines eigenen Wesens Gesetz und Natur kennen, und er kam zu der Überzeugung, daß die Individualität etwas Sittliches ist. Von nun an besteht für ihn die Forderung, daß jeder die Menschheit auf eigene Art ethisch darstellen soll.

Neben dieser Anregung auf philosophischem Gebiete waren es ästhetische Interessen, die Schleiermacher lebhaft beschäftigten. Er wurde von den Freunden gedrängt, am Athenäum, dem Organ der Romantiker, mitzuarbeiten, und so unternahm er denn mit allem Eifer auch ästhetische Studien, deren Darlegung uns aber hier zu weit führen würde. Nur das Charakteristische, das in der bei Tieck und Friedrich Schlegel oft vermißten Betonung der künstlerischen Form liegt, sei hervorgehoben durch Anführung der betreffenden Stelle aus den Monologen, um damit auf das Harmonische des Schleiermacherschen Idealmenschen hinzuweisen: »Es jagt der Künstler allem nach, was Zeichen und Symbol der Menschheit werden kann: er wühlt den Schatz der Sprachen durch, das Chaos der Töne bildet er zur Welt; er sucht geheimen Sinn und Harmonie im schönen Farbenspiele der Natur; in jedem Werk, das ihm sich darstellt, ergründet er den Eindruck aller Teile, des Ganzen Zusammensetzung und Gesetz und freuet sich des kunstreichen Gefäßes mehr als des köstlichen Gehaltes, den es darbeut. Dann bilden sich neue Gedanken zu neuen Werken in ihm, sie nähren heimlich sich im Gemüt und wachsen in stiller Verborgenheit gepflegt. Es rastet nimmer der Fleiß, es wechselt Entwurf

[1]) M. 44—61. — [2]) M. 54 f.

und Ausführung, es bessert immer allmählich die Übung unermüdet, das reifere Urteil zügelt und bändigt die Phantasie: so geht die bildende Natur entgegen dem Ziel der Vollkommenheit.« [1])

Die Charakterisierung der einzelnen Persönlichkeiten der Umgebung Schleiermachers zeigt, daß der Geist, der die romantischen Freunde beseelt, zwar eine Umwertung der geistigen Güter der Menschheit bewerkstelligen will, daß ihm aber eine Reform der Erziehung fern liegt, wiewohl er doch zuweilen pädagogische Fragen — freilich im weitesten Sinne — berührt; es sei nur an manche der von Heilborn veröffentlichten Fragmente von Novalis aus dem von Hardenbergischen Familienarchive erinnert. Die hervorragende Stelle, die der Künstlerroman im Kreise der jungen Genossen einnimmt, läßt deutlich genug erkennen, daß die Verherrlichung des reifen Individuums auf der Höhe seiner Entwicklung Ziel des dichterischen Schaffens ist. So steht für Novalis, wie schon oben erwähnt wurde, der Dichter, »der welterneuernde Höhenmensch,« auf dem Menschen, wie die Statue auf dem Piedestal. »Der Dichter ist allwissend, er ist eine wirkliche Welt im kleinen.« »Der Poet versteht die Natur besser wie der wissenschaftliche Kopf.«

Auch Friedrich Schlegel huldigt diesen Bestrebungen Hardenbergs, hat er doch mittelbar Anregungen zur Ausbildung dieser Ansichten gegeben. Bei ihm finden wir auch, aber in verschärfterem Maße als bei Novalis, einen individualistischen Ethizismus, der seine schärfste Ausprägung in der so viel geschmähten Lucinde zeigt. [2]) Die Wurzeln zu dieser Moral liegen schon in seiner neuhumanistischen Periode, in der Beschäftigung mit dem

[1]) M. 45 f.

[2]) Vergl. D. 259. »Wir haben noch keinen moralischen Autor, welcher den ersten der Poesie und der Philosophie verglichen werden könnte,« schrieb *Fr. Schlegel* in der ersten Zeit seiner Freundschaft mit Schleiermacher. Er selbst fühlte sich zum Reformator der Moral berufen. Der Plan der Lucinde stieg in ihm auf.

klassischen Altertum, durch die er im Verein mit seinem Bruder Wilhelm, unbekümmert um Schillers Ansichten, »die wahren Grundlagen eines höheren Standpunktes für alle Kritik« geschaffen hat.[1]) Angeregt durch Herder, Goethe und Fichte stellte er sich in seiner ersten Jenaer Zeit als höchste Aufgabe, die Geschichte der Menschheit zum Gegenstande der Untersuchung zu machen. Die Darlegung, inwieweit Friedrich Schlegel von den obengenannten Zeitgenossen abhängig ist und in welchen Momenten sein Verdienst um die wissenschaftliche Forschung liegt, gehört nicht in den Rahmen unseres Themas. Hier sei nur hervorgehoben, wie die beiden Schlegel, Novalis und Tieck sich nicht mit pädagogischen Fragen im eigentlichen Sinne beschäftigten, so nahe dies auch durch die Art ihrer Dichtungen zum Teil gelegt wurde. Denn wenn für die Frühromantik »Wilhelm Meister« schlechthin als der Roman galt und die Freunde in der Nachbildung desselben wetteiferten, so wären pädagogische Auseinandersetzungen, wie sie in Goethes Roman vorkommen (der 1. Teil kommt hier nur in Betracht, da der 2. Teil erst 1821 erschien), nur natürlich gewesen. Um so mehr nimmt die Nichtbeachtung pädagogischer Fragen wunder, da Wilhelm Schlegels Tätigkeit als Hauslehrer in Amsterdam sicher Anregungen zu pädagogischen Erörterungen gegeben haben würde, wenn sich die Frühromantik für die Erziehung der Jugend interessiert hätte.

Noch von einem anderen Gesichtspunkte aus betrachtet, lag der Übergang auf das pädagogische Gebiet recht nahe. Die Romantik verherrlichte die Phantasie in einer vorher nie dagewesenen Weise.[2]) Tiecks eigentliches Gebiet, wo er das Höchste leistete, ist die Märchenwelt, die, wie wir sehen werden, für Schleiermacher mannigfache Anregungen

[1]) D. 226.

[2]) *Wilhelm Schlegel* an Fouqué, Werke 8, 143 ff.: »Wie Goethe als er zuerst auftrat, und seine Zeitgenossen, Klinger, Lenz, ihre ganze Zuversicht auf die Darstellung der Leidenschaften setzten und zwar ihres äußeren Ungestüms als ihrer inneren Tiefe, so, meine ich,

zu pädagogischen Erörterungen gab.[1]) Und umsomehr könnte man glauben, daß sich die Romantiker mit der Bedeutung des Märchens für die Jugend beschäftigt haben würden, als bei den Philanthropen, die die Frühromantiker sehr wohl kannten, das Märchen, wenn auch in verwerflich utilitaristischer Absicht, im Unterrichte Verwendung gefunden hatte.

III. Pädagogische Erfahrungen Schleiermachers.

So nahe auch immer Erziehungsfragen lagen, ihre Erörterung wurde bei den Freunden Schleiermachers zurückgedrängt durch das Bestreben, Kunst und Sittlichkeit des idealen romantischen Höhenmenschen der Mitwelt zu zeichnen.

Daher wird es uns nicht wundern, wenn Schleiermacher von dieser Seite niemals Anregungen zu pädagogischen Betrachtungen im engeren Sinne empfing. Seine pädagogische Natur brachte es vielmehr mit sich, auf seine Umgebung erzieherisch zu wirken. Das beweisen schon die Briefe an seine Schwester.

Man verfolge, wie er zart und schonend, aber doch zielbewußt dieses fromme Gemüt aus der Enge ihrer Anschauungsweise heraushebt, so daß sie als Herrnhuterin über des Bruders Reden und Monologen ein ebenso zustimmendes Urteil fällt wie Hardenberg. Man muß ihm vollkommen recht geben, wenn er seiner Schwester gegenüber behauptet: »Mit dem wenigen, was ich bis jetzt öffentlich sein und tun konnte, fange ich doch an, auf die Denkungsart der gebildeten und besseren Menschen zu wirken; ich bin von denen, die man Philosophen nennt, geachtet, und aus der Nähe und Ferne schließen

haben die Dichter der letzten Epoche die Phantasie und zwar die bloß spielende, müßige, träumerische Phantasie, allzusehr zum herrschenden Bestandteil ihrer Dichtung gemacht.«

[1]) R. 145 ff.

sich religiöse Seelen mit vieler Herzlichkeit an mich an. Ich kann sagen, daß ich vielen zum Segen bin.« Man hat Schleiermacher oft[1]) vorgeworfen, daß ihn Leidenschaft an seine romantischen Freunde und Freundinnen fesselte. Aber die edle Gesinnung, die aus den Briefen und Schriften deutlich zu erkennen ist, kann keinen Augenblick im Unklaren lassen, daß es ihm lediglich wahres Herzensbedürfnis war, das Gute zu fördern und das Verwerfliche zu hemmen. Sein ganzes Wesen durchschauend, konnte er daher in sturmbewegter Zeit der besorgten Schwester schreiben: »Das glaubst Du mir gewiß auf meine bloße Versicherung, daß in meinem Verhältnis zu den Frauen nicht das geringste ist, was auch nur mit einem Anschein von Recht übel gedeutet werden könnte; Du wirst in allem, was ich über sie gesagt habe, nicht eine Spur von Leidenschaft angetroffen haben, und ich versichere Dich, daß ich von jeder Anwandlung dieser Art frei bin. Die Zeit, die ich mit ihnen zubringe, ist keineswegs bloß dem Vergnügen gewidmet, sondern trägt unmittelbar zur Vermehrung meiner Kenntnisse und zur Anspornung meines Geistes bei, und ich bin zugleich wieder ihnen auf dieselbe Art nützlich.«[2]) Und in den Monologen bekennt er, wohl Bezug nehmend auf seinen brüderlichen Verkehr mit Friedrich Schlegel: »Sobald ich etwas Neues mir angeeignet, an Bildung und Selbständigkeit hie und dort gewonnen, eile ich nicht, in Wort und Tat dem Freund es zu verkünden, daß er die Freude mit mir teile und, meines inneren Lebens Wachstum wahrnehmend, selbst gewinne? Wie mich selbst lieb' ich den Freund: sobald ich etwas für mein erkenne, gebe ich's ihm hin.«[3]) Er fühlte sich von einer inneren Notwendigkeit gedrungen, ein rechtes Bild von der so sehr verachteten Religion den Gebildeten seiner Zeit zu entwerfen.[4]) — Mit welcher Hingebung suchte er nicht Friedrich Schlegel auf die rechte Bahn zu bringen! Als endlich alle zarte Mahnung

[1]) B. III, 277 ff. — [2]) B. I, 194. — [3]) M. 60. — [4]) R. 3. 5.

und Schonung nichts fruchten wollte, da wies Schleiermacher den Freund wegen der Leichtfertigkeiten streng zurecht.[1]) Schlegel fühlte auch die bildende Macht seines Freundes, wie aus einem Briefe an seinen Bruder hervorgeht: »Schleiermacher ist ein Mensch, in dem der Mensch gebildet ist, und darum gehört er freilich für mich in eine höhere Kaste . . . Er ist nur drei Jahre älter als ich, aber an moralischem Verstand übertrifft er mich unendlich weit. Ich hoffe, noch viel von ihm zu lernen. Sein ganzes Wesen ist moralisch, und eigentlich überwiegt unter allen ausgezeichneten Menschen, die ich kenne, bei ihm am meisten die Moralität alles andere.«[2])

Schleiermachers Predigten sind ein Beleg dafür, wie sehr sich unser Philosoph seiner Gemeinde gegenüber als Pädagog fühlte. Aus diesem Umstande sind auch die scheinbaren Abweichungen der philosophischen Ansichten in den Predigten und in den Schriften zu erklären.

Der pädagogische Trieb wäre sicherlich nicht so ausgeprägt worden, wenn Schleiermacher nicht durch seine eigentümliche Entwicklung zu Fragen der Erziehung angeregt worden wäre.

Zunächst war es Schleiermachers eigene Erziehung, die mancherlei Anregungen zu pädagogischen Gedanken gab. Unter der Obhut eines streng religiösen Vaters und einer feinfühlenden Mutter[3]) verlebte der Knabe seine früheste Jugend. In der unter der Direktion des Hofpredigers Heinz stehenden Friedrichsschule in Breslau, die ganz im Sinne der Aufklärung geleitet wurde, wollte es dem begabten Schleiermacher nicht recht behagen. Besonders beklagte er später in seiner Selbstbiographie[4])

---

[1]) B. III, 227. 238. — [2]) D. I, 238.

[3]) Die wahre Herzensbildung und das pädagogische Verständnis der Mutter Schleiermachers ersehe man aus den Briefen: I, 16—25. So lesen wir: »Ich kann nicht begreifen, wie so viele Eltern so wenig wahre Liebe zu ihren Kindern haben können, da wir doch nichts in diesem Leben besitzen, worauf wir uns noch jenseits des Grabes können Rechnung machen als die Liebe unserer Kinder. 17.

[4]) B. I, 4 ff.

die Mangelhaftigkeit des Unterrichtes in Latein, Geschichte und Naturwissenschaft. Vom 12. bis zum 14. Jahre besuchte er die Schule in Pleß, wo ein Schüler Ernestis sein Lehrer war. Sein Sprachgenie erhielt von diesem Neuhumanisten die rechte Anregung. Erzählungen von berühmten Männern spornten seinen Eifer an. Auch sein Kunstsinn und seine philosophische Anlage gingen nicht leer aus.

Vom 14. Jahre ab war Schleiermacher Zögling des Pädagogiums der Brüdergemeinde in Niesky. Seinem Herzen war es ein Bedürfnis, in diese religiöse Umgebung zu kommen; denn er hatte eine wahre Furcht »vor dem sittlichen Verderben auf den meisten großen Schulen.«[1]) Die Kennzeichen des echten Herrnhuters: den seligen Liebesverkehr mit dem Heiland, das Versenken in die eigene Verderbtheit und das Wohlgefallen an der Leben-Jesu-Poesie, vor allem die Blut-, Wunden- und Leichendichtung finden wir auch bei dem jungen Pädagogisten.[2]) Gemeinsame tägliche Gottesdienste, wöchentliche Chorversammlungen, jährliche Chorfeste, das monatliche Sprechen, alles war darauf angelegt in dieser Gemeinde, die religiöse Anlage zu entwickeln. Die »Gesellschaften« und die »Stundengebete« sollten die einzelnen zur Selbsttätigkeit anregen. »Die Kehrseite dieser Organisation war die weitgehendste Beaufsichtigung und Bevormundung jedes einzelnen, Vernichtung aller und jeder persönlichen Freiheit. Selbstbestimmung war nach Möglichkeit nicht nur bei den Geistlichen, sondern auch den Laien ausgeschlossen.«[3]) Über jedes einzelne Glied wurde Buch geführt. »Das Leben ist arm an Freuden weltlicher Art...

[1]) B. I, 6.

[2]) Man vergleiche hiermit: Schleiermachers und L. G. von Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeinde, von *E. R. Meyer*, eine Schrift, die sehr wohl geeignet ist, viel zum Verständnis der Jugendphilosophie Schleiermachers und der späteren Erziehungslehre beizutragen.

[3]) *E. R. Meyer*, 26.

Der Herrnhuter von damals schwimmt nicht, läuft nicht Schlittschuh, hat keine größere Geselligkeit, besucht kein Schauspiel, tanzt nicht, zecht nicht, spielt nicht, selbst Brettspiele waren im Pädagogium verboten.«[1]) Daher finden wir es ganz berechtigt, wenn Schleiermacher seiner Schwester Ende 1800 schreibt: »Wunderliche Leute sind Eure Arbeiter wirklich in diesen Dingen. Es kommt wohl daher, weil so viele in der Gemeinde Geborene und Erzogene darunter sind, welche die Verhältnisse nicht beurteilen können und sich dann auch ganz falsche Vorstellungen machen von den Wirkungen, die manche Dinge aufs Gemüt haben können.«[2])

Das Unterrichtsziel des Pädagogiums war eine Verschmelzung des Franckeschen und neuhumanistischen Ideals. Auffallend ist die geringe Zahl der Unterrichtsstunden. In der Freizeit sollten sich die Zöglinge ausbilden in Fächern, die der Unterricht nicht bot. »Dem Stundenplan Schleiermachers fehlten Deutsch, Naturwissenschaften, verbindliches Zeichnen. Und dabei dieses frohe, blühende Leben gerade in diesen Gebieten. Es bestätigt das die alte Weisheit, daß die Schule nicht gut tut, ihre erkältende Hand auf alles zu legen.«[3]) Die Schüler wurden an strenges, wissenschaftliches Arbeiten gewöhnt. Aus den Aufzeichnungen der Zöglinge erkennt man das vielseitige Interesse und das selbständige Denken.[4]) Letzteres war auch die Ursache von Schleiermachers Austritt aus der Gemeinde. Denn da die Beaufsichtigung am Seminar zu Barby, dem er vom Herbst 1785 bis zum Frühjahr 1787 angehörte, sich nicht änderte und jeder Verkehr mit der Außenwelt unmöglich war, schüttelte der Achtzehnjährige »im schönen Genuß der jugendlichen Freiheit«[5]) das Joch ab.

Nicht minder wie die Erinnerung an die Knaben- und Jünglingszeit trug die Kenntnis der Aufklärungs-

---

[1]) *E. R. Meyer*, 51. — [2]) B. I, 256. — [3]) *E. R. Meyer*, 99. [4]) *E. R. Meyer*, 117. — [5]) M. 108.

pädagogik zu der eigentümlichen Ausgestaltung der Schleiermacherschen Jugendpädagogik bei. Berührung mit Zöglingen des Philanthropins in Dessau hatte er in seiner Halleschen Zeit. Auch in Gedike traf er einen Vertreter des Philanthropinismus, wenngleich sich bei diesem auch neuhumanistische Züge fanden. — Viel hatte er einst von der neuen Erziehungsmethode erwartet. Aber schon in Halle wurde er mit seinem treuen Freunde, dem Schweden v. Brinkmann, inne, daß der Philanthropinismus nur eine Scheinbildung gewähre. Das aus eigener Anschauung gebildete Urteil der beiden Gefährten gibt Brinkmann in einem Briefe an einen alten Herrnhuter Lehrer: »Schon in Halle überzeugten mich bald einige vortreffliche Köpfe, die im Philanthropin erzogen worden, daß man dort nicht allein nichts Gründliches lernte, sondern, was zehnmal schlimmer ist, nicht einmal die mindeste Fähigkeit erlangte, sich künftig selbst weiter zu helfen, und daß jene Spielmethode des Unterrichts recht eigentlich die jugendlichen Kräfte entnervte und jede tätige Geistesanstrengung selbst für die Zukunft paralysierte.«[1]) Wenn dies Urteil auch nicht rein objektiv ist, so ist es doch auf alle Fälle im Sinne Schleiermachers, der in seinen Reden in demselben Tone gegen die zeitgenössische Erziehung polemisiert.[2]) »Mit Schmerzen sehe ich es täglich, wie die Wut des Verstehens den Sinn gar nicht aufkommen läßt und wie alles sich vereinigt, den Menschen an das Endliche und an einen sehr kleinen Punkt desselben zu befestigen, damit das Unendliche ihm soweit als möglich aus den Augen gerückt werde.«[3]) Alles soll sich auf das bürgerliche Leben beziehen.[4]) Daher erscheint den Aufklärern reine Liebe zur Dichtung und zur Kunst als Ausschweifung, die man nur duldet, weil sie nicht ganz so arg ist als andre.[5]) Der Utilitarismus und

---

[1]) *E. R. Meyer*, 117 f. Vergl. das Urteil Schleiermachers über die philanthropinistischen Kinderbücher, B. I, 99 f.
[2]) R. 144 ff. — [3]) R. 144. — [4]) R. 150. — [5]) R. 151.

der Eudämonismus sind Schleiermacher höchst zuwider.[1]) Die Selbstüberhebung der Aufklärung ekelt ihn an. »Von Verbesserung der Welt spricht das verkehrte Geschlecht so gern, um selbst für besser zu gelten und über seine Väter sich zu erheben.«[2]) Scholastische Wortweisheit ist bei den Philanthropen zu finden.[3]) Wie können sich da die Zöglinge ein rechtes Wissen erwerben?[4])

Einen wesentlichen Anteil an der Bildung der pädagogischen Gedanken haben ohne Zweifel auch die Erfahrungen Schleiermachers in der praktischen pädagogischen Tätigkeit im engeren Sinne.

Schleiermacher hatte bei seinem Abgang von Barby die Absicht, Erzieher zu werden.[5]) Der Vater, dessen Ideal es bisher gewesen, den Sohn als Geistlichen der Brüdergemeinde zu sehen, billigte schweren Herzens den Schritt.[6]) Er gab Friedrich im zweiten Semester den guten Rat, sich in Mathematik und im Gebrauche der französischen und englischen Sprache zu vervollkommnen, »um damit von künftigem Herbst an wuchern und durch Information sich selbst forthelfen zu können.«[7]) Bald nach seinem 19. Geburtstag teilte Schleiermacher einem Freunde in Barby auch schon mit, daß er Aussicht habe auf eine »fette« Gymnasialstelle in Zerbst. Aber die Hoffnung erfüllte sich nicht.[8]) Des Vaters Wunsch war

---

[1]) R. 16. 149. 150. 155. 275. In den Monologen klagt er: »Vermehrten äußeren Besitz des Habens und des Wissens, Schutz und Hilfe gegen Schicksal und Unglück, vermehrte Kraft im Bündnis zur Beschränkung der andern, das nur suchet und findet der Mensch von heute in Freundschaft, Ehe und Vaterland; nicht Hilfe und Ergänzung der Kraft zur eignen Bildung, nicht Gewinn an neuem, innerem Leben. Daran hindert ihn jegliche Gemeinschaft, die er eingeht vom ersten Bande der Erziehung an, wo schon der junge Geist, statt freien Spielraum zu gewinnen und Welt und Menschheit in ihrem ganzen Umfang zu erblicken, nach fremden Gedanken beschränkt und früh zur langen Sklaverei des Lebens gewöhnt wird.« M. 85 f. 110.

[2]) M. 68 f. — [3]) R. 155. — [4]) R. 151. — [5]) B. I, 44. 51. — [6]) B. I, 49. — [7]) B. I, 67.

[8]) Albertini an Schleiermacher am 2. Dezember 1787.

es wohl, daß der Sohn eine Hofmeisterstelle annähme,[1]) und so wurden denn mit zwei Breslauer Herren Unterhandlungen eingeleitet, die aber infolge der gegenseitigen Abneigung zu keinem Ziele führten.[2]) Die Aussichten auf die akademische Lehrerlaufbahn waren für ihn auch recht trübe.[3]) Er hatte Hoffnung, durch die Vermittlung seines Onkels, des Pfarrers Stubenrauch in Drossen, in Frankfurt a. O. eine Lehrerstelle zu erhalten.[4]) Aber auch dieser Wunsch wurde nicht erfüllt. So blieb denn Schleiermacher nach seinem Abgang von der Universität Halle vom Sommer 1789 bis zum Frühjahr 1790 bei seinem väterlich gesinnten Onkel in Drossen. Nach dem wohlbestandenen ersten theologischen Examen hätte er sich in Berlin niederlassen können. Aber Stubenrauch riet ihm ab, als Informator in das zur damaligen Zeit in üblem Rufe stehende Waisenhaus einzutreten. Da keine Aussicht vorhanden war, die Stelle als Seminarinspektor am Joachimstalschen Gymnasium zu erhalten, so ging er im Herbste 1790 als Hofmeister der Familie Dohna nach Schlobitten im heutigen Ostpreußen.

Nicht sonderlich freudige Gefühle waren es, als Schleiermacher die weite Reise antrat. Aber gleich die ersten Tage des Zusammenlebens mit der gräflichen Familie begeisterten ihn außerordentlich für seinen neuen Beruf. Ursprünglich war er zum Begleiter des in Königsberg studierenden Grafen Wilhelm bestimmt. Doch eine Krankheit hinderte ihn, sogleich nach der Universitätsstadt abzureisen. Da man ihm in entgegenkommender

---

[1]) B. I, 68. 72. — [2]) B. I, 73. 76.

[3]) B. I, 73. »Die Menge der jungen Männer, die hier von ihrer etwaigen Gelehrsamkeit leben wollen, ist viel zu groß, und es gehören zu viel äußere Vorzüge und gute Verbindungen dazu, um sich unter denselben hervorzutun, ja da nur diejenigen vorzüglich begünstigt werden, die sich der hiesigen Universität widmen wollen, so ist schon aus diesem Grunde für einen Reformierten hier alles doppelt schwer.«

[4]) B. I, 73. 74.

Weise vorschlug, die vier jüngeren Kinder des Hauses, ein Mädchen von 10 Jahren und drei Knaben im Alter von 14, 9 und 6 Jahren, zu informieren, so blieb er in Schlobitten.

Von seiner Erziehertätigkeit schreibt er einem Freunde: »Die Zeit bis sieben oder etwas später ist mein; dann frühstücke ich auf meinem Zimmer und habe ein wachsames Auge auf das lever meiner jungen Herren, die dann hinunter zum Frühstück und zur Morgenandacht gehen, und ich kann noch arbeiten bis halb neun. Dann kommt Graf Louis (der 14jährige), und wir haben Geometrie, und von 10—11 Französisch mit den Kleinen . . . Von 3—5 Historie und Geographie mit Graf Ludwig.« [1]) Da er als ein Glied der Familie angesehen wurde und an allen Freuden teilnehmen konnte, so fühlte er sich bald sehr glücklich: »Hier genieße ich das häusliche Leben, zu dem doch der Mensch bestimmt ist, und das wärmt meine Gefühle. Wie ganz anders wäre das gewesen, wenn ich z. B. in Berlin in irgend einer Schule unter kalten, zusammengezwungenen Menschen freudlos hätte leben müssen. Gern geb' ich dafür das wenige, was ich an Kenntnissen vielleicht einbüße. Dabei lerne ich Geduld und eine Geschmeidigkeit, die aus dem Herzen kommt und in der Dankbarkeit für geselliges Glück gegründet ist; ich lerne mich und andere kennen, ich habe Muster der Nachahmung und fühle, daß ich ein besserer Mensch werde.« [2]) Auf die Gemüter der Erwachsenen, besonders auf die 20jährige Gräfin Karoline, übte Schleiermacher durch seine geistreichen Predigten nicht geringen Einfluß aus. Durch wissenschaftliche Vorträge wirkte er auf die 17jährige Gräfin Friederike und auf die 16jährige Gräfin Auguste. »Allerliebst muß die Gruppe aussehen«, schrieb ihm seine Schwester, »wenn die Kollegien über die schönen Wissenschaften oder Deine Ausarbeitungen

[1]) B. III, 29 ff.
[2]) B. I, 94. 95.

über den Stil gelesen werden und Du alsdann der Professor vor einem so aufmerksamen Auditorio bist.«[1])

Aber nicht immer war das Leben so glücklich. Die verschiedenen Ansichten in Bezug auf Erziehung und Unterricht mußten, da der Graf von heftiger Gemütsart war und der Kandidat auf seiner begründeten Meinung beharrte, endlich zum Bruch führen. Schon 1791 kam es zwischen der Gräfin und dem Informator zu Differenzen, die aber bei der edlen Gesinnungsart beider Teile bald wieder ausgeglichen wurden.[2]) Der Vater, dem Schleiermacher den Vorfall mitgeteilt hatte, gab ihm recht. Der alte Feldprediger hatte Friedrichs pädagogisches Talent erkannt und ihn deswegen gebeten, »ein angenehmes, lehrreiches Kinderbüchlein für die Anne zu empfehlen.«[3]) In der trefflichen Antwort zeigte sich der erfahrene Erzieher.[4])

Mit der Zeit wurde das Verhältnis zum Grafen immer gespannter, so daß Schleiermacher schon im voraus einen Freund bat, auf ihn Rücksicht zu nehmen, wenn er von einer gut besoldeten Stelle in einer ebenso freundlichen Familie wie der Dohnaschen höre.[5]) Der Graf mischte sich im letzten Jahre mehr und mehr in die Erziehungsgeschäfte, und es gab Streitigkeiten, wenn der Kandidat die Vorschläge und Ideen nicht zur Anwendung brachte und widersprach. Doch suchte Schleiermacher immer mit guter Art den Bruch zu vermeiden. Endlich aber kam das heftige Temperament des Grafen ganz zum Durchbruch. Dohna sprach vom Abschiede. Bei Schleiermachers Grundsätzen, sich vor seinen Zöglingen keine Blöße zu geben und den Kindern stets ein Beispiel der Ehrlichkeit und Wahrheit zu sein, war nichts anderes möglich, als zu gehen. Der Graf versicherte zwar nachträglich, daß ihm das harte Wort im Eifer gegen seinen Willen entfahren wäre; aber Schleiermacher schied in

[1]) D. I, 49. — [2]) B. I, 93. — [3]) B. I, 98. — [4]) B. I, 99 f. — [5]) B. III, 50.

aller Freundschaft im Juni 1793 von dem Orte seiner ersten Wirksamkeit.[1])

Er ging zunächst wieder zu seinem väterlichen Freunde, dem Onkel Stubenrauch in Drossen. Dem Hofprediger Sack in Berlin, der ihm einst die Stelle bei Dohna vermittelt hatte, teilte er den ganzen Vorfall offen mit, und als er keine Antwort erhielt, ging er selbst im August 1793 nach der Hauptstadt, »teils um zu sehen, was für einen Eindruck seine Entfernung von Schlobitten auf Herrn Sack und andere gemacht hatte, teils um sich auf die Lauer zu legen, ob nicht irgend etwas sich auftun möchte.«[2]) Bei diesem Aufenthalt lernte er auch Meierotto kennen. Der Hofprediger Sack war trotz des Schlobittener Vorfalls sehr freundlich mit ihm, ließ ihn aber, wie es scheint, etwas lange auf eine Auskunft warten. Denn der junge Kandidat war unwillig geworden und wollte schon abreisen. Aber beim Abschiedsbesuch überredete ihn Sack, noch 8 Tage zu bleiben, es sei Aussicht vorhanden, eine Stelle am Gedikeschen Seminar zu erhalten. Der Direktor dieser Anstalt ließ ihn rufen, und Schleiermacher mußte eine Probelektion am Friedrich-Werderschen Gymnasium halten. Darauf reiste er nach Drossen zurück, um seine Berufung abzuwarten.[3]) Hören wir nun Schleiermacher selbst berichten! »Ich wurde Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen, welches hier in Berlin unter der Direktion des Herrn Oberkonsistorial- und Oberschulrats Dr. Gedike besteht, und zugleich wurde mir bei der Erledigung der Lehrerstelle auf dem Kornmesserschen Waisenhause die interimistische Besorgung eines Teils der dortigen Lehrstunden übertragen, welche mit dem Vorteil der freien Station in dem Hause verbunden war. In dem ersten Verhältnis war ich ein völliger Neuling. Ich hatte seit meinem sechszehnten Jahr keine große Schulanstalt gekannt als nur eine solche, welche von einem ganz eigentümlichen Geist regiert wurde,

---

[1]) B. I, 113 ff. — [2]) B. I, 120. — [3]) B. I, 120 ff.

und mußte also erst mancherlei, zum Teil unangenehme Erfahrungen machen, ehe ich wußte, mein Terrain richtig zu beurteilen und meine Maßregeln danach zu nehmen. In dem letzteren wurde ich eher einheimisch und habe die Geschäfte, die mir darin oblagen, immer mit Annehmlichkeit und Freude verwaltet, und ich wünschte, daß auch der Nutzen, den ich unter den Zöglingen des Hauses, wo ich dieses schreibe, gestiftet, sichtbar und beträchtlich sein möge.« [1]) Im September trat er die neue Stelle an und blieb in ihr ungefähr ein halbes Jahr. Wie aus einem Berichte an seinen Vater hervorgeht, [2]) hatte er bei seinem Antritte eine Abhandlung einzureichen, und zwar ist es vermutlich die, welche noch in seinen nachgelassenen Papieren vorhanden ist: »Über den geschichtlichen Unterricht.« Es ist leicht erklärlich, daß der für Gemüt, Phantasie und frisches Leben schwärmende junge Schleiermacher mit der damals üblichen, lediglich für das Gedächtnis berechneten Methode des Geschichtsunterrichts nicht zufrieden war. Er wünschte eine Reform. Seine Ansichten finden an späterer Stelle eingehende Berücksichtigung.

Wie aus der Selbstbiographie hervorgeht, war Schleiermacher mit dem Unterrichten am Gedikeschen Gymnasium, wo er 8—10 Stunden wöchentlich zu erteilen hatte, nicht recht zufrieden. Infolge der großen Kurzsichtigkeit war er nicht im stande, in den niederen Klassen gute Disziplin zu halten. Vielleicht kamen auch Differenzen vor zwischen dem energischen Verfechter der Aufklärung und dem Vertreter des Gefühlsmäßigen, wenigstens läßt ein Brief des Onkels auf Reibereien schließen: »Wie ich sehe, hat Herr Gedike schon dafür gesorgt, daß Sie nicht viel wirkliche Ferien gehabt. O, wenn sie doch aus dem lästigen Joch dieses Menschen herauswären!« [3]) Der Wunsch des Onkels sollte bald in Erfüllung gehen. Denn

[1]) B. I, 14. (Selbstbiographie.)
[2]) B. I, 122. — [3]) B. III. 59.

nachdem Schleiermacher im Frühling 1794 sein zweites Examen abgelegt hatte und ordiniert worden war, erhielt er Anfang April eine Stelle als Adjunkt bei einem verwandten Prediger in Landsberg. Der freundliche Hofprediger sandte ihm das Programm des Friedrich-Werderschen Gymnasiums nach, in dem Gedike unter anderem folgendes berichtete: »Ich erwähne, . . . daß das jetzt mit unserem Gymnasium verbundene Seminarium für gelehrte Schulen zwei geschickte Mitglieder verloren hat. Der reformierte Kandidat Herr Schleiermacher hat für jetzt ein ihm von dem Kirchendirektorium übertragenes Predigtamt übernommen, ist jedoch, wenn sich Gelegenheit dazu finden sollte, sehr geneigt, ins Schulamt überzugehen, worin er sich durch seinen philosophischen Geist und durch seine nicht gemeinen Sprachkenntnisse gewiß auszeichnen würde.« [1]) Gedike wünschte von Anfang an, daß er sich ganz dem Schulfach widmete. Aber Schleiermacher wich dem Anerbieten aus, da ihm als Reformierten wenig Aussicht auf ein seinen Kräften entsprechendes Amt vorhanden war. [2])

Das wichtigste Geschäft des Predigeramtes war ihm in Landsberg die Katechisation, die er unter Zugrundelegung des Heidelberger Katechismus' betrieb. Dabei holte er oft den Rat des Onkels in Drossen ein, der in weitherziger Weise die Lehrstücke vom Amt der Schlüssel und von der Höllenfahrt Christi überging und beim Abendmahl nur die Unterschiede in den äußeren Gebräuchen betonte. [3]) Schleiermacher fiel es anfangs herzlich sauer, in den verwahrlosten Köpfen Ordnung zu schaffen; das Predigen kam ihm dagegen leicht vor. [4]) Soweit es die Befugnisse seines Amtes gestatteten, bemühte sich Schleiermacher auch um die Landsberger Schulen, die infolge der nachlässigen Aufsicht des alten Geistlichen recht darniederlagen. Er achtete nicht der Spannung mit seinem Vorgesetzten, die wegen seines scharfen Durchgreifens unaus-

---

[1]) B. III, 63. — [2]) B. I, 123. — [3]) D. I, 68. — [4]) B. I, 133.

bleiblich war. Fleißig inspizierte er und berichtete sogar über seine Erfahrungen an das Kirchendirektorium. Es bereitete ihm Freude, in seinen Mußestunden zwei Kinder von Verwandten zu unterrichten. Auch hier wurde der Onkel in pädagogischen Fragen um Rat angegangen.

Als der Vorgesetzte starb, wurde Schleiermacher im September 1796 nach Berlin berufen als Prediger an der Charité. Fast sechs Jahre lang blieb er hier. Während dieser Zeit pflegte er die intimste Freundschaft mit den Häuptern der Romantik. Er selbst hat nicht geringen Anteil an der Entwicklung dieser Geistesströmung. In diesem romantischen Milieu entstanden seine obengenannten originellen Schriften. Trotz der aufregenden literarischen und amtlichen Tätigkeit machte sich doch seine Erziehernatur geltend, wie aus einem Briefe an die Schwester hervorgeht: »Es ist freilich mit dem Erziehen eine eigene Sache. Ob ich Talent dazu habe, weiß ich nicht; meine Schlobittensche Erfahrung reicht nicht hin, die Frage zu entscheiden, aber Erfahrung habe ich genug und mache täglich mehr, und Lust auch, und es ist mir wirklich bisweilen bange darnach, daß ich nichts zu erziehen habe. Wenn ich bei Eichmanns und bei Sacks bin oder wenn ich der Herz ihre jüngste Schwester und ein paar gute Freundinnen von ihr, gar liebe, gute Mädchen, alle von 17 Jahren, beisammen habe, so erziehe ich immer ein wenig an ihnen, aber das ist alles, was ich vor der Hand tun kann. Im Winter, habe ich versprochen, will ich sie allerlei lehren. Es scheint mir die unerläßlichste Pflicht eines jeden Menschen zu sein, andere zu erziehen, es mögen nun Alte sein oder Kinder, eigne oder fremde. Ich habe dieser Pflicht noch lange nicht Genüge getan, und da ich nicht weiß, wie es in Zukunft werden wird, so tue ich sehr wohl, wenn ich keine Gelegenheit vorbeigehen lasse. Manchmal will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch an der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne

Nutzen. Das Predigen ist wohl etwas mehr, aber nach der heutigen Einrichtung doch auch wenig genug.«[1]) In Berlin hatte Schleiermacher von Amtswegen wenig Gelegenheit, Unterricht zu erteilen. Erst 1799 informierte er mit vielem Erfolg ein vernachlässigtes Mädchen. Mit Stolz berichtete er seiner Schwester von der Freude der Eltern seiner Schülerin. Er hoffte, im kommenden Sommer oder Herbst wieder katechisieren zu können. »Ich fühle es wirklich als ein dringendes Geistesbedürfnis, dergleichen zu haben. Das eigene Lernen und Studieren ist ohne das etwas so Einseitiges und wirklich Geistverzehrendes, und ich kann ordentlich Gewissensbisse darüber empfinden.« Am liebsten wäre es ihm gewesen, wenn er hätte mehrere Kinder unterrichten können.[2]) Aber sein Wunsch wurde nicht erfüllt. Erst in Stolpe bot sich ihm wiederum Gelegenheit dar, Kinder zu belehren. Seiner Freude darüber gab er in einem Briefe an eine Berliner Freundin Ausdruck.

Schleiermacher ist durch seine pädagogischen Erfahrungen zu einer hohen Auffassung des Lehrberufs gelangt. Er hat die Überzeugung gewonnen, daß die Aufklärungspädagogik das der Erziehung gesteckte Ziel nicht erreicht. Es bedarf einer Reform. Er nimmt daher die erste beste Gelegenheit wahr, seine Gedanken über die Methodik des Geschichtsunterrichts darzulegen. Bezüglich des Religionsunterrichts gewinnt er durch Stubenrauch die Ansicht, daß das rein Dogmatische im Unterrichte einfach zu übergehen sei.

An sich selbst hat er erfahren müssen, wie hart es ist, im Zögling die Freiheit des Denkens zu hindern. Die wesentlichsten Seiten seines Idealmenschen zeigen sich ihm im Dohnaschen Hause verwirklicht: »Mit stolzer Freude denk ich noch der Zeit, da ich die Menschheit fand und wußte, daß ich nie mehr sie verlieren würde. . . . Im fremden Hause ging der Sinn mir auf für schönes

[1]) B. I, 185. 186. — [2]) B. I, 241.

gemeinschaftliches Dasein, ich sah, wie Freiheit erst veredelt und recht gestaltet die zarten Geheimnisse der Menschheit, die dem Ungeweihten immer dunkel bleiben, der sie nur als Bande der Natur verehrt.«[1])

IV. Möglichkeit der Erziehung.

Die Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung ist bedingt durch den philosophischen Standpunkt des Pädagogen. Schleiermacher huldigte dem subjektiven psychologischen Determinismus, der für ihn schon während der Schlobittener Zeit in der Abhandlung »Über die Freiheit«[2]) Gegenstand der Untersuchung war.[3])

Die reformierte Erziehung, das Studium Spinozas und Leibniz' legten unserm Philosophen den Begriff des Determinismus' nahe. Aber nicht blindlings griff er zu, sondern der Zweiundzwanzigjährige, der im Verfolgen der durch Kant angeregten, in den Denkmalen uns erhaltenen philosophischen Probleme kritischer als der Verfasser der Vernunftkritik war, erarbeitete sich, wie die obenerwähnte Jugendabhandlung zeigt, die Ansicht durch seine scharfsinnigen Untersuchungen durchaus selbständig, so daß ihm in der Geschichte des Determinismus' ein Ehrenplatz gebührt.

Vom Gesetz der Kausalität geht er in seiner Untersuchung aus und sucht alle sittlichen Forderungen von diesem einen Grundsatze abzuleiten gemäß seiner späteren Forderung in der Dialektik und Sittenlehre, von nur einem obersten Begriffe aus aufzubauen.

---

[1]) M. 35. 108 f. — [2]) DD.

[3]) Auch in der späteren Philosophie hat Schleiermacher die Freiheit nicht als Ausnahme vom Kausalitätsgesetz aufgefaßt: »Alles im Gebiete des Seins ist ebenso frei als notwendig; es ist frei, sofern es eine für sich selbst gesetzte Identität von Einheit und Kraft und Vielheit der Erscheinungen ist; es ist notwendig, insofern es, in das System des Zusammenhangs verflochten, als eine Succession von Zuständen erscheint.«

Der Determinismus ist für Schleiermacher ebenso wie für Leibniz, Wolff und Herbart[1]) die Bedingung für die Möglichkeit der Erziehung. — Im Grunde genommen können wir von keiner Willkür reden. »Wir wären alsdann nicht befugt, die praktischen Gesetze für etwas anderes als für bloße Vernunftideen anzusehen, von denen sich gar nicht sagen ließe, inwiefern ihnen in irgend einem Fall eine Handlung in concreto entsprechen könne.« [2])

Es ist möglich, daß der Determinist der Erziehung eine gewisse Allmacht zuschreibt. Er muß dann wie Locke annehmen, daß die Seele ursprünglich einem unbeschriebenen Blatte gleicht. Hiervon[3]) kann aber bei Schleiermacher schon aus dem Grunde nicht die Rede sein, weil er auf die Individualität, die an späterer Stelle behandelt werden soll, einen so starken Accent legt. Der Mensch kommt schon mit bestimmten Anlagen zur Welt; die Gemeinschaften von Staat, Kirche, Wissenschaft und geselligem Leben sind dem Menschen angeboren.[4])

Wollten wir eine unumschränkte Freiheit annehmen, so würde das Streben nach Vollkommenheit, dem Schleiermacher in den Reden und Monologen[5]) einen so hohen Wert beilegt, ausgeschlossen sein, ein wichtiges Merkmal des Idealmenschen der Erziehung wäre unmöglich geworden. Denn nach gefaßtem Vorsatz wäre der Mensch der Überzeugung, daß in der Zeit bis zur Ausführung des Vorsatzes kein neuer Grund zur Bestimmung der Wirklichkeit hinzukäme, daß also die Begebenheiten der Zwischenzeit ohne Einfluß wären auf ein Vorhaben. »So

---

[1]) Herbart: Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren. 1812. Ausg. Hartenstein IX, 33. Ferner: Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens. Göttingen 1836. Besonders der 7. und 8. Brief.

[2]) DD. 26. R. 130. — [3]) B. I, 384. 385.

[4]) R. 134. 144. 244. Vergl. auch seine Sittenlehre (Schweizer): §§ 192. 335.

[5]) Vergl. z. B. R. 42—55; 78—106; 130—133.

werden wir durch jene vorgegebene Gewißheit nur in eine Sorglosigkeit gewiegt, welche immer ihr Möglichstes tut, uns unseres Zweckes verfehlen zu machen.« Dagegen erfüllt das Bewußtsein der Kausalität mit einer Bescheidenheit, die nicht mit verblendetem Freiheitsgefühl auf die Willkür pocht, sondern die moralische Tüchtigkeit in allem zu bewähren sucht. Ebenso ist aber auch die Reue, dieser wichtige Erziehungsfaktor, bedingt durch die Annahme der Notwendigkeit. Denn der Anhänger der Freiheit wird sich etwa folgendermaßen zu trösten suchen: »Die Handlung, welche ich betrauere, hängt mit meinem jetzigen Ich nur wenig zusammen; dies war eine einzelne Verirrung einer ohne allen Kausalzusammenhang bestimmbaren Kraft, die freilich mein sittliches Gefühl unangenehm berührt; allein da alle Äußerungen dieser Kraft zusammen nicht etwa ein Gang, sondern nur einzelne Schritte sind, so ist dieser vergangene Schritt von keinem Einfluß auf die Richtung der folgenden.« [1]) Das Freiheitsgefühl würde der Leichtfertigkeit Tor und Tür öffnen.

Die Gefühle des Abscheus und der Verehrung, die für die Bildung zur Sittlichkeit eine so hohe Bedeutung besitzen, haben beim Determinismus durch die kausale Begründung der Motive einen größeren Erziehungswert als bei der Annahme der absoluten Freiheit. [2])

Wenn die Gegner des Kausalitätsprinzips einwerfen, daß durch die Annahme der Notwendigkeit das Gefühl der Persönlichkeit und Selbständigkeit gedemütigt werde, so irren sie. Gerade das Gegenteil trifft zu. »Denn in demselben Maße, als die Sittlichkeit voranschreitet, scheint die Seele, nun durch alles, durch den freien Ideengang, durch kleine Handlungen, durch sittliche Urteile in sicherer Moralität wachsend, nur noch nach den Umständen zu handeln, nicht mehr durch die Umstände verändert zu werden.« [3])

Der Determinismus allein rechtfertigt die Anwendung

[1]) DD. 38. Ebenso Herbart: Bemerkungen über die Ursachen usw., Ausg. Hartenstein IX, 33. — [2]) DD. 31. 32. — [3]) DD. 39.

von Strafen, denen Schleiermacher später in seiner Erziehungslehre eine so eingehende Besprechung widmet. Wenn die Indeterministen behaupten, daß bei der Annahme der Notwendigkeit in menschlichen Handlungen das Strafen eine unverantwortliche Grausamkeit, ein Häufen von Unglück auf Unglück bedeute, so ist das ein oberflächliches Raisonnement. »Warum sollte es nicht durch eine allgemeine Übereinkunft — und die ist ja auf alle Fälle nötig dazu — festgesetzt werden, ein kleineres Übel nach gewissen Regeln zu verhängen, um die Wirksamkeit eines größeren zu vermindern, ja derselben oftmals zuvorzukommen?« [1]) — Der unter dem Einfluß der Romantik gesteigerte Individualismus ließ aber, wie wir sehen werden, in der Jugendpädagogik diesen negativen Erziehungsfaktor nicht zu.

Das Kausalitätsprinzip bewegt Schleiermacher anzunehmen, daß die Tätigkeiten des Begehrungsvermögens auf den Zustand des Vorstellungsvermögens gegründet sind und daß somit die Bildung des Gedankenkreises ebenso wie bei Herbart das vornehmste Mittel der Erziehung ist. Das Vorstellungsvermögen ist bestimmend für die Abfassung der Maximen, nach denen wir handeln. »Wenn die Tätigkeiten meines Begehrungsvermögens im Zustande meines Vorstellungsvermögens gegründet sind, so können sie auch durch den Zustand meiner moralischen Vorstellungen verändert werden, und da diesen ebenfalls in Absicht auf ihren Einfluß und ihre Vollkommenheit keine absoluten Grenzen gesetzt sind, so läßt sich auch kein Fall denken, wo ihr Einfluß nicht stärker sein könnte als der entgegengesetzte.« [2]) Dieser Begriff der Steigerung in Bezug auf die Funktionen der Seele erinnert ebenso wie bei Herbart[3]) an Spinoza.[4])

---

[1]) DD. 32. Vergl. hiermit *Hume: A treatise on human nature*, London 1898. II. Band, III. Buch, 2. u. 3. Teil.

[2]) DD. 24. 27. — [3]) Herbart: Lehrbuch zur Psychologie, 5. Kap.; Umriß pädag. Vorlesungen.

[4]) Spinoza: Ethik, IV, 17. Lehrs.; V, 1.—13. Lehrs..

Aber von einer Abhängigkeit von dem niederländischen Philosophen kann schwerlich die Rede sein, da nach den Feststellungen Diltheys [1]) die Spinozastudien Schleiermachers an der Hand der Briefe Jakobis »Über die Lehre des Spinoza« erst 1793 begannen, während die Abfassung der Fragmente »Über die Freiheit des Menschen« in die Jahre 1789—1792 fällt. [2])

Der Determinismus allein gibt dem Erzieher die Möglichkeit, den Zögling gerecht zu beurteilen und pädagogische Maßregeln zu wählen. »Wir sehen alle Triebe als Kräfte an, die einander in ihren Wirkungen so gut als nach mechanischen Gesetzen einschränken, wir sehen alle Handlungen als ein Ganzes an, das unauflöslich in sich zusammenhängt und dessen noch nicht erkannte Teile man doch schon im voraus nach dem Gesetz der erkannten beurteilen darf. Überall also werden wir auf diesem Gebiet von der liebreichen Notwendigkeit verfolgt gleichsam, überall erkennen wir ihr Zeichen.« [3]) Ebenso urteilt Herbart in seiner Schrift »Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens« im 1. Briefe.

Es könnte auffallen, daß Schleiermacher trotz seines Determinismus' doch den Begriff der Freiheit hat, spricht er ja in den Monologen mit dichterischer Begeisterung von der Freiheit. Doch soll erst an späterer Stelle seine Auffassung behandelt werden.

V. Die psychologische Grundlage.

Wer die von Platz herausgegebene Erziehungslehre Schleiermachers kennt, wird vermuten, daß auch der jugendliche Philosoph die wissenschaftliche Psychologie seiner Zeit nicht sonderlich bewertete. Und in der Tat: diese stand bei ihm sehr niedrig im Kurs und war ihm oft der Gegenstand seines Spottes. [4]) So erwähnt er 1799

---

[1]) DD. 64 f. — [2]) DD. 19 f. — [3]) DD. 31.
[4]) R. 96. 117. 156. 157. M. 7. 12. 13.

in einer Rezension über Kants Anthropologie »die ehemalige Psychologie, von der jetzt, Gott sei Dank, nicht mehr die Rede ist,« [1]) und in der Beurteilung von Lichtenbergs vermischten Schriften spricht er von der »sogenannten Psychologie.« [2]) Schon jetzt ist also bei ihm der Kampf gegen die Vermögenspsychologie, den vor ihm Herder begonnen und den später auch Hegel und Herbart aufnahmen, in vollem Gange. Aber trotz der Gegnerschaft bedient er sich in seinen Schriften mit Ausnahme der Psychologie bei Bemerkungen über die menschliche Seele neben den Ausdrücken Tätigkeit und Funktion doch noch des Wortes Vermögen.

Auch mit der empirischen Psychologie der Engländer kann sich der jugendliche Schleiermacher nicht befreunden,[3]) ebenso wie er in seinen späteren Vorlesungen über Psychologie die reine Empirie für verfehlt hält.[4])

Gleichwohl dürfen wir aus diesen Äußerungen nicht schließen, daß Schleiermacher die Psychologie überhaupt verwarf. Er wußte nur zu gut, wie schwer es ist, ein allgemeingültiges System aufzustellen. Denn »je nachdem wir stehen, erscheint uns diese Menschennatur bald einförmig, immer nach einerlei Gesetzen in sich und außer sich wirkend, steigend und fallend, bald ein nie zu erkennendes Wunderding, durch neue Erscheinungen alle Systeme zerstörend, die man darüber gemacht, durch Folgen widerlegend alle vorigen Meinungen über ihre Gründe, aus den kleinsten Dingen die größten Veränderungen bewirkend und die fürchterlichsten Umwälzungen ohne Frucht lassend; immer verborgen in ihren Triebfedern, aber immer lockend zu Untersuchungen als einem leichten Geschäft; nie erraten und doch nie aufgegeben; nie, nach allen Täuschungen, von unserm Verstand verlassen.« [5]) Aus dieser Einsicht in die Schwierig-

[1]) B. IV, 534. — [2]) B. IV, 562. — [3]) R. 16.
[4]) Psychologie (Ausg. George, S. W. IV.) 12 ff.
[5]) DD. 55. Vergl. auch DD. 80.

keit des Gegenstandes können wir auch begreifen, warum er die Psychologie so spät in seinen Vorlesungen behandelte. Erst im Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester des Jahres 1818 lesen wir: »Fr. Schleiermacher, Dr., Psychologiam docebit quinquies p. h. hor. VI—VII matutina.«

Diese Psychologie liegt schon in den Hauptschriften der Jugendphilosophie im Keime vor uns. Instinktiv und genial sind die Beobachtungen aus dem Leben begrifflich zusammengefaßt. Er, der die Tiefen und Irrationalitäten des menschlichen Geistes kannte,[1] mochte nicht mit apodiktischer Gewißheit die seelischen Vorgänge definieren. Es ist demnach hier ein ähnliches Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik wie bei Pestalozzi.

Wir wollen versuchen, in aller Kürze nur die Hauptmomente dieser intuitiven Seelenlehre darzulegen. Wir werden, wie es auch Schleiermacher in seiner Erziehungslehre tut, die sonstigen psychologischen Erörterungen bei den entsprechenden pädagogischen Fragen vorbringen.

Schleiermacher unterscheidet schon in seiner Jugendphilosophie wie in seinen späteren Vorlesungen über Psychologie, wenn auch hier etwas modifiziert, zwei ursprüngliche Funktionen der Seele: die Rezeptivität und die Spontaneität, die aufnehmende und die ausströmende Tätigkeit. Er führt darüber in den Reden aus: »Jede menschliche Seele — ihre vorübergehenden Handlungen sowohl als die inneren Eigentümlichkeiten ihres Daseins führen uns darauf — ist nur ein Produkt zweier entgegengesetzter Triebe. Der eine ist das Bestreben, alles, was sie umgibt, an sich zu ziehen, in ihr eignes Leben zu verstricken und womöglich in ihr innerstes Wesen ganz einzusaugen. Der andere ist die Sehnsucht, ihr eigenes inneres Selbst von innen heraus immer weiter auszudehnen, alles damit zu durchdringen, allen davon mitzuteilen und selbst nie erschöpft zu werden. Jener ist auf den Ge-

[1]) R. 269.

nuß gerichtet, er strebt die einzelnen Dinge an, die sich zu ihm hinbeugen, er ist gestillt, so oft er eines von ihnen ergriffen hat, und wirkt nur mechanisch immer auf das nächste. Dieser verachtet den Genuß und geht nur auf immer wachsende und erhöhte Tätigkeit; er übersieht die einzelnen Dinge und Erscheinungen, eben weil er sie durchdringt, und findet überall nur die Kräfte und Wesenheiten, an denen sich seine Kraft bricht; alles will er durchdringen, alles mit Vernunft und Freiheit erfüllen, und so geht er gerade aufs Unendliche und sucht und wirkt überall Freiheit und Zusammenhang, Macht und Gesetz, Recht und Schicklichkeit.« [1]) So findet sich schon hier die unglücklich gewählte Grundeinteilung der seelischen Funktionen, die die Ursache der fragmentarischen Betrachtung der einzelnen Tätigkeiten ist. Jeder Seele ist ein bestimmtes Verhältnis der Rezeptivität zur Spontaneität eigen. Die unendlich vielen mannigfaltigen Verbindungen der beiden Funktionen bilden die intellektuelle Welt, die Welt der Individualitäten. Die Extreme sind der unersättliche Genußmensch und der leere Enthusiast; bei jenem überwiegt das Aneignen, bei diesem das Abstoßen. [2])

In der Rezeptivität herrscht die Sinneswahrnehmung und der Verstand vor, in der Spontaneität das Begehren und das Wollen. Immer aber sind zugleich Gefühle in der Seele, [3]) die unter Umständen so stark sein können, daß die andern Tätigkeiten ganz in den Hintergrund gedrängt werden.

Die Sinneswahrnehmung findet ihre Erklärung in dem Einfluß der Außenwelt auf den Menschen; sie geht aus »von einem ursprünglichen Handeln des Angeschauten, welches dann vom Anschauenden seiner Natur gemäß aufgenommen, zusammengefaßt und begriffen wird. Wenn die Ausflüsse des Lichtes nicht — was ganz ohne Eure Veranstaltung geschieht — Euer Organ berührten, wenn

[1]) R. 6. 7. — [2]) R. 8. — [3]) R. 66. 67.

die kleinen Teile der Körper die Spitzen Eurer Finger nicht mechanisch oder chemisch affizierten, wenn der Druck der Schwere Euch nicht einen Widerstand und eine Grenze Eurer Kraft offenbarten, so würdet Ihr nichts anschauen und nichts wahrnehmen, und was Ihr also anschaut und wahrnehmt, ist nicht die Natur der Dinge, sondern ihr Handeln auf Euch. Was Ihr über jene wißt oder glaubt, liegt weit jenseits des Gebiets der Anschauung.«[1])

Mit der Entstehung der Vorstellungen, mit der Entwicklung des Denkens ist nach Schleiermacher untrennbar die Entwicklung der Sprache verbunden, und umgekehrt geht mit der Verfeinerung des Ausdrucks eine Vervollkommnung des Denkens Hand in Hand. »Insofern irgend ein Bewußtsein Denken ist, ist es immer ein innerliches Sprechen, und wo dieses nicht ist, da ist auch nur eine Bewegung von sinnlichen Bildern, die wir gar nicht mit dem Denken verwechseln müssen.«

Wie entsteht aber die Einheit von Denken und Sprechen? Die Vorstellungen von Gegenständen haben ihren Ursprung in der Kombination der verschiedenartigsten Sinneseindrücke, die wir deswegen zu einer Einheit zusammenfassen, weil sie von einem bestimmten Punkte herkommen.[2]) In diesem Einssetzen wird zwar etwas Beharrliches angenommen, aber es ist darin noch nicht das Denken und Sprechen enthalten. Da die Außenwelt aus unzählig vielen Einzelbildern zusammengesetzt ist, so macht sich bei dieser Überfülle das Bedürfnis geltend, das Viele auf weniges zurückzuführen, um Neues aufnehmen zu können. Es entstehen die »Allgemeinbilder«, die »Artbegriffe«. Die weitere Abstraktion führt zu den »Gattungsbildern«, den »Schemata.« Je höher aber das Denken hinaufsteigt, um so mehr verlieren die Vorstellungen an der Lebendigkeit des Konkreten,[3]) und umgekehrt: je weiter man herabsteigt, um so farbenprächtiger

[1]) R. 55 f. — [2]) R. 66. — [3]) R. 53.

werden die Bilder. »Das Denken ist nun nicht die Verwandlung der Bilder in Wörter, sondern die daraus gebildete Einheit des Satzes, welche unmittelbar das Faktum des Bewußtseins wiedergibt und nicht bloß Aufnehmen, sondern ein Werk der Selbsttätigkeit ist. Wenn wir von diesem Punkt anfangen und diese Einheit des Satzes als etwas anerkennen, was sich in den Systemen der Bilder gar nicht darstellen läßt: so werden wir sagen, das Wesen des Denkens ist gerade dies, vermöge dessen es in diesem Gebiet Einheiten gibt, die in dem andern nicht enthalten sind. Das System der Gattungsbegriffe ist gar nichts anderes als das der Bilder und ebenso das System der Veränderungen, wie es durch die Zeitwörter ausgedrückt wird, aber die Kombination, die das Wesen des Satzes ausmacht, ist das, was dem Denken eigentümlich ist.«

Die Gegensätze von Rezeptivität und Spontaneität, Vorstellen und Wollen sind nur relativ. »Es ist umsonst, den Menschen zu teilen, alles hängt in ihm zusammen, alles ist eins.« [1]) Den kausalen Zusammenhang zwischen Vorstellen und Begehren und hiermit die Verwandtschaft mit Spinoza und Herbart haben wir schon an früherer Stelle hervorgehoben. Zuerst muß eine deutliche Vorstellung vorhanden sein von dem, was erst werden soll, und nun hat der Wille zu bewirken, daß das im voraus Konstruierte auch wirklich eintrifft. Ein starker Wille wird aber nur da vorhanden sein können, wo klar vorgestellt wird. Somit ergibt sich hieraus mit Notwendigkeit die pädagogische Forderung, die Vorstellungen des Zöglings zu höchster Klarheit und Deutlichkeit zu erheben. Aus dem Zusammenwirken der beiden seelischen Tätigkeiten erklärt Schleiermacher auch die Begriffe Phantasie und Aufmerksamkeit. Die Phantasie ist begründet durch das im Begehrungsvermögen liegende Gesetz der Wahl, aus vorhandenen Vorstellungen ein neues Gedankenbild zu kombinieren. »In und unter der

[1]) DD. 27. R. 96.

Aufmerksamkeit läßt sich nichts anderes denken als das Begehren der Ausführlichkeit einer Reihe von Vorstellungen mit Ausschluß aller übrigen in Absicht auf die nämliche Zeit.«[1]) Aus dieser Definition der Aufmerksamkeit ist neben dem Gegensatz zur Psychologie seiner Zeit doch zugleich der Fortschritt zur Auffassung der neueren Psychologie zu erkennen. Denn indem er die Aufmerksamkeit nicht als eine dem Willen koordinierte Kraft der menschlichen Seele hinstellt, dokumentiert er sich als Gegner Wolffs und seiner Schule. Die Beziehung von Begehren und Denken im Zustande der Aufmerksamkeit bringt ihn in die Nähe Herbarts, wobei freilich nicht gesagt sein soll, daß der Wert beider Auffassungen der gleiche ist. Vielmehr ist entschieden Herbarts Definition der Aufmerksamkeit[2]) der Vorzug zu geben, wiewohl auch sie nicht absolut einwandfrei ist.

Dem Gefühle, das nach dem Sprachgebrauche jener Zeit auch öfters mit Gemüt[3]) oder Empfindung bezeichnet wird, schenkt Schleiermacher seine besondere Aufmerksamkeit.

Mit dem Denken und Wollen ist das Gefühl unmittelbar verknüpft, das nicht als ein besonderes Vermögen zu denken ist.[4]) Es ist reine Passivität und keine vom Denken zu trennende geistige Bewegung. Daher sind auch bei unbewußten Zuständen keine Gefühle vorhanden.

Religiöse Gefühle sind verbunden mit dem Anschauen des Universums. »Anschauen will die Religion das Uni-

[1]) DD. 26. 27.

[2]) *Herbart*: Umriß pädagogischer Vorlesungen, § 73 ff.

[3]) Gemüt wird außer in dieser auch noch in anderer Bedeutung von Schleiermacher gebraucht, z. B. im Sinne von Charakter, Bewußtsein. Der Begriff ist an vielen Stellen nicht klar zu fassen. Das Wort wurde überhaupt von den Zeitgenossen beliebig gebraucht, selbst von Kant und Herbart. Dieser versteht in seiner allgemeinen Pädagogik das Bewußtsein darunter. Erst Fichte setzte in seinen Reden an die deutsche Nation fest, daß unter Gemüt die Summe des Gefühlslebens zu verstehen sei.

[4]) R. 66. 72 f.

versum, in seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen, von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität ergreifen und erfüllen lassen.« [1]) Nicht dunkel dürfen die Anschauungen sein, wenn ein religiöses Gefühl entstehen soll, sondern klar und bestimmt: »Dunkle Ahnungen, welche, ohne das Innere des Gemüts zu durchdringen, unerkannt wieder verschwinden und wohl jeden Menschen oft und früher umschweben, mögen vom Hörensagen entstehen und bleiben ohne Beziehung, sind auch nichts Individuelles; aber wenn einem der Sinn fürs Universum in einem klaren Bewußtsein und in einer bestimmten Anschauung für immer aufgeht, so bezieht er auf diese hernach alles, um sie her gestaltet sich alles, durch diesen Moment wird seine Religion bestimmt.« [2])

In Verbindung mit dem religiösen Gefühl wird von Schleiermacher allenthalben der religiöse »Sinn« erwähnt. Nicht vom unbedingt schöpferischen Ich der Transzendentalphilosophie, nicht vom Gegenstande der spekulativen Physik aus gelangt der Mensch zum Universum, der religiöse Sinn allein führt zum Unendlichen. In seiner Eigenart, von jeglicher kausalen und teleologischen Betrachtung abzusehen und nur auf den ungeteilten Eindruck des Ganzen seinen Blick zu heften, ist der religiöse Sinn mit dem ästhetischen Vermögen verwandt. [3]) Nicht auf das Woher und Wozu kommt es an, sondern auf das Was und Wie. Das Verknüpfen der Anschauungen untereinander ist nicht Geschäft des Sinnes, sondern des abstrakten Denkens. »Bei den unmittelbaren Erfahrungen vom Dasein und Handeln des Universums, bei den einzelnen Anschauungen und Gefühlen bleibt der religiöse Sinn stehen; jede derselben ist ein für sich bestehendes Werk ohne Zusammenhang mit andern oder Abhängigkeit von ihnen«. [4]) — Zwar spricht sich Schleiermacher nirgends über das Verhältnis von Sinn und Anschauung deutlich aus, aber aus einer

[1]) R. 50. — [2]) R. 262 f. — [3]) R. 149. — [4]) R. 50. 58.

vergleichenden Betrachtung der einzelnen Stellen, die über das Wesen der Religion handeln, ergibt sich, daß der Sinn identisch ist mit dem »Trieb anzuschauen«, mit dem »Trieb, das Unendliche zu ergreifen«,[1]) während unter Anschauung, wie aus den obigen Darlegungen hervorgeht, das »unmittelbare Erfahren vom Dasein und Handeln des Universums« zu verstehen ist.

VI. Welche Antriebe für pädagogische Betrachtungen in Schleiermachers Jugendphilosophie liegen, und welche Anhaltspunkte für die Beschaffenheit solcher Betrachtungen gegeben sind.

Was zunächst den Idealmenschen, dessen Beschreibung bald folgen wird, anbetrifft, so ist klar, daß Schleiermacher im religiösen Verhalten die höchste Betätigung des Menschen erblickt im Gegensatz zu den beiden andern Philosophen der Frühromantik, zu Fichte und Schelling, die im Moralischen, bezw. in der Kunst die höchste Vollendung sehen. Schleiermacher ist der erste, der die romantische Frömmigkeit zu genauerer Gestaltung gebracht hat. Wohl waren auch Wackenroder und Novalis von Frömmigkeit erfüllt; aber was sie darüber sagen, zerfließt ins Unbestimmte. Schleiermacher dagegen steckt, wie wir sehen werden, seinem Religionsbegriff zu scharfe Grenzen nach dem moralischen und metaphysischen Gebiete hin, indem er als wahrer Jünger der Romantik das schauende, fühlende Hingeben an das vom Göttlichen erfüllte All als das Wesen der Religion ansieht. Wer aber nach der Ansicht der neuen Schule Unmittelbares erlebt hat, muß versuchen, sein Inneres darzustellen, damit auch die Mitmenschen das Universum anschauen. Also Bildung zur Religion ist im romantischen Begriff der Religion mit eingeschlossen. Und was liegt nun näher, als auf die Ansichten der Gegner einzugehen und

[1]) R. 68.

ihnen nachzuweisen, daß sie nicht allein auf literarischem Gebiet auf falschen Bahnen wandeln, sondern auch auf dem Gebiet der Religion? Man fühlt besonders beim Lesen der dritten Rede, daß es Schleiermacher ein wahres Bedürfnis ist, auch auf seine Weise den romantischen Freunden im Kampfe gegen die noch immer mächtigen Feinde beizustehen. Seine Genossen erkannten das auch sehr wohl an. So schreibt Friedrich Schlegel an ihn: »Die dritte Rede hat mir sehr gut gefallen. Den Stil finde ich weniger vollendet, aber der Inhalt gefällt mir sehr und auch die Subjektivität der Ansicht in der Behandlung. Ich finde in dieser etwas sehr Rhetorisches, obgleich es mir von der unsichtbaren Art ist.« [1])

Ähnlich wie mit der Religion verhält es sich mit der Bildung zur Schamhaftigkeit. Nichts Menschliches soll dem Menschen verschlossen sein. Auch die Mysterien der Liebe können mitgeteilt werden. Aber das ausgebildete Gefühl des Romantikers für die freie Geselligkeit verlangt Rücksichtnahme gegen fremde Gemütsstimmungen, und so folgen daraus ganz von selbst die pädagogischen Maßregeln Schleiermachers, die unten besprochen werden.

Der außergewöhnlich optimistische Individualismus der Schleiermacherschen Jugendphilosophie läßt auf eine Pädagogik schließen, die die freieste Entwicklung der kindlichen Natur ohne jegliche Verklausulierung auf ihre Fahne geschrieben hat und selbst für die weibliche Erziehung alle Schranken vernichten will. Bis aufs höchste gesteigerte Selbsttätigkeit, angeregt durch größte Anschaulichkeit wird das Schlagwort der romantischen Pädagogik sein. Die Pflege des Gefühls und der Phantasie, die in stärkster Weise von den Romantikern betont wurde, wird voraussichtlich auch von Schleiermacher energisch gefordert werden. Jene Richtung, die intensivstes Versenken in das Denken, Fühlen und Wollen vergangener Generationen als Hauptbedingung für künstlerisches Ver-

[1]) B. III, 109.

stehen und Schaffen ansieht, wird den größten Nachdruck auf die Pflege der Geschichte legen.

Nach diesen kurzen Andeutungen wollen wir sehen, ob sich unsere Vermutungen bestätigen.

VII. Das Ziel der Erziehung: der Idealmensch Schleiermachers.

Wir werden uns über das Erziehungsziel Schleiermachers ausführlicher verbreiten auf Grund folgender Erwägungen. In den allermeisten Fällen ist das Ziel sehr kurz definiert, z. B. bei Herder, Herbart, Waitz, Palmer, Ziller u. a. Die Kürze bringt den Mangel der Unbestimmtheit mit sich und begünstigt Unsicherheit in der Wahl der Methode. Dagegen ist mit der genauen Beschreibung des Idealmenschen der Weg zum Ziele nicht bloß im allgemeinen charakterisiert, sondern enthält schon nähere Bestimmungen für die Methode selbst. Je nachdem man z. B. einen in gewissen Fertigkeiten geübten, aber fremdem Wollen sich unterordnenden Charakter oder einen freien Menschen erziehen will, ist entweder, um mit Kant zu reden, Dressur notwendig oder Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung.

Das hervorragendste Kennzeichen des Schleiermacherschen Idealmenschen ist die ausgeprägte Individualität. In allen Jugendschriften wird sie stark betont. Sie bildet nach seiner eigenen Aussage den Kern der Monologen.[1]

»So ist mir aufgegangen, was jetzt meine höchste Anschauung ist, es ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eine eigene Art die Menschheit darstellen soll in einer eigenen Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und wirklich werde in der Fülle der Unendlichkeit alles, was aus ihrem Schoße hervorgehen kann.«[2] Das ist kurz und bündig das oberste Ziel der Erziehung und seine metaphysische Begründung.

[1]) B. IV, 59. — [2]) M. 40. Vergl. auch M. 104, 136.

Individuell sei die Religion eines jeden, wenn sie wahre Religion sein soll. Ihr gehört eine eigene Provinz im Gemüte: das Gefühl. Ebenbürtig steht sie neben Metaphysik und Moral. »Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl.«[1] »Wo sie ist und wirkt, muß sie sich so offenbaren, daß sie auf eine eigentümliche Art das Gemüt bewegt.«[2] Daher haßt Schleiermacher die natürliche Religion um ihrer »erbärmlichen Allgemeinheit und leeren Nüchternheit« willen, die mehr als irgend etwas der wahren Bildung entgegenarbeiten.[3] Aus der Einsicht des Menschen in die Individualität der Religion entspringt notwendig die Toleranz,[4] die Schleiermacher an seinen Zeitgenossen vermißt. Ebenso sind Ehrfurcht vor dem Ewigen und Unsichtbaren, Demut, Liebe, Dankbarkeit, Mitleid und Reue unzertrennlich mit der Religion verbunden.[5] Die Allgemeinheit der Vernunftreligion verhindert, daß jeder auf dem Gebiete der Religion autonom werden kann; sie vereitelt das hohe Ziel, an dem Schleiermacher immer festhielt, daß jeder das Bedürfnis fühle, in seinen Mitmenschen Religion aufzuregen.[6] Die wahre Religion durchdringt das ganze Wesen des Menschen. »Nie soll sie ruhen, und nichts soll ihr so schlechthin entgegengesetzt sein, daß es nicht mit ihr bestehen könne; von allem Endlichen sollen wir auf das Unendliche sehen, allen Empfindungen des Gemütes, woher sie auch entstanden seien, allen Handlungen, auf welche sie sich auch beziehen mögen, sollen wir im stande sein, religiöse Gefühle und Ansichten beizugesellen. Das ist das eigentliche höchste Ziel der Virtuosität im Christentum.«[7]

---

[1]) R. 50. — [2]) R. 26. — [3]) R. 277 ff. — [4]) R. 62 f. 298 f. — [5]) R. 108 ff. 310.

[6]) R. 120 f. 181 f. Vergl. auch die pädag. Schriften (Platz) 163: Die Gesinnung soll in der religiösen Gemeinschaft in allen gleich stark nach außen wirken, gleich lebendig sein. Denn belebend einzuwirken auf die Gesinnung anderer, das wird von allen erwartet, so daß eine vollkommene Wechselwirkung stattfindet.«

[7]) R. 298. Vergl. auch R. 69. 139. 296 f. M. 144 f.

Von hoher Bedeutung ist für Schleiermacher auch die Eigentümlichkeit der Sprache des einzelnen: »Abbilden soll die Sprache des Geistes innersten Gedanken, seine höchste Anschauung, seine geheimste Betrachtung des eigenen Handelns soll sie wiedergeben, und ihre wunderbare Musik soll deuten den Wert, den er auf jedes legt, die eigne Stufenleiter seiner Liebe ... Es bilde nur jeder seine Sprache sich zum Eigentum und zum kunstreichen Ganzen, daß Ableitung und Übergang, Zusammenhang und Folge der Bauart seines Geistes genau entsprechen und die Harmonie der Rede der Denkart Grundton, den Accent des Herzens wiedergebe.« [1]) Wie wichtig für Schleiermacher diese Forderung war, zeigt die Ausgestaltung seines eigenen Stils. In einem Briefe an Brinkmann gesteht unser Philosoph selbst: »Die Stelle von der Sprache gehört unter die, auf welche ich einen vorzüglichen Wert lege.« [2])

Gleich hoch mit der Eigentümlichkeit der Sprache schätzt Schleiermacher die Individualität in der Sitte. »Es soll die Sitte der innern Eigentümlichkeit Gewand und Hülle sein, zart und bedeutungsvoll sich jeder edlen Gestalt anschmiegend und ihrer Glieder Maß verkündigend, jede Bewegung schön begleiten.« [3])

Ebenso soll die Sittlichkeit individuell sein; sie ist nach ihm die Synthese von Eigentümlichkeit und Rechtlichkeit. [4]) Schleiermacher eifert gegen die Ansicht der Zeitgenossen, daß es nur ein Rechtes gebe und daß das Handeln bei allen dementsprechend dasselbe sein müsse. [5]) Individuell sei jegliches Handeln. [6]) »Stelle dar dein Eigentümliches, und zeichne mit deinem Geiste alles, was dich umgibt.« [7]) Das diesem Gebote entsprechende Merkmal ist die Freiheit. Der Begriff ist in der Jugendphilosophie nicht scharf definiert. Es gilt, unter allen

[1]) M. 95. 96. — [2]) B. IV, 71. — [3]) M. 94.
[4]) DD. 133. Vergl. hiermit Rousseau, Emil, 4. Buch.
[5]) M. 38. — [6]) M. 21. 92. 106. 110. — [7]) M. 27.

Umständen die Eigentümlichkeit frei zu bejahen. Die äußere Welt darf nur insoweit für den Menschen vorhanden sein, als sie ihm neuen Stoff zu innerer Bildung bietet. Dem freien Menschen steht das gewalttätige Schicksal machtlos gegenüber: »So bist du, Freiheit, mir in allem das Ursprüngliche, das Erste und Innerste. Wenn ich in mich zurückgeh', um dich anzuschauen, so ist mein Blick auch ausgewandert aus dem Gebiet der Zeit und frei von der Notwendigkeit Schranken; es weichet jedes drückende Gefühl der Sklaverei, es wird der Geist sein schöpferisches Wesen inne, das Licht der Gottheit geht mir auf und scheucht die Nebel weit zurück, in denen jene Sklaven irrend wandern.« [1])

Die Individualität ist auch auf die Familie auszudehnen. »Es sollte jedes Haus der schöne Leib, das schöne Werk von einer eignen Seele sein und eigne Gestalt und Züge haben.« [2]) Und selbst jeder Staat sollte seinen eigentümlichen Charakter haben. Aber davon ist seine Zeit weit entfernt. [3])

Doch führt uns dies zu einer neuen Seite des Idealmenschen. Mit dem Individualitätsprinzip steht im engsten Zusammenhange die Pflege des sozialen Prinzips. Voll Begeisterung preist Schleiermacher das gesellige Leben in der Familie. Der Staat ist nicht, wie Fichte verkündigte, ein notwendiges Übel, ein unentbehrliches Maschinenwerk, um die eigenen Gebrechen zu verbergen; sondern er ist das schönste Kunstwerk, »der einzige Spielraum für die große und männliche Bewegung der freien Individualität«. [4]) Ironisch fragt Schleiermacher seine Zeitgenossen: »Wo ist die Liebe zu diesem neuen selbstgeschaffenen Dasein, die lieber das alte eigene Bewußtsein opfern als dieses verlieren will, die lieber das Leben wagt, als daß das Vaterland gemordet werde?« [5])

---

[1]) M. 19. — [2]) M. 82. — [3]) M. 83.

[4]) *Dilthey*: Schleiermachers politische Gesinnung und Wirksamkeit. Preußische Jahrbücher, 1862. S. 234 ff.

[5]) M. 83.

Die Geselligkeit ist dem Menschen angeboren. Es wäre höchst widernatürlich, »wenn der Mensch dasjenige, was er in sich erzeugt und ausgearbeitet hat, auch in sich verschließen wollte. In der beständigen, nicht nur praktischen, sondern auch intellektuellen Wechselwirkung, worin er mit den übrigen seiner Gattung steht, soll er alles äußern und mitteilen, was in ihm ist.«[1]) Enthusiastisch redet er von der Freundschaft, in der keiner von seiner Eigentümlichkeit opfern muß. »Frei sollte jeder jeden gewähren lassen, wozu der Geist ihn treibt, und nur sich hilfreich zeigen, wo es jenem fehlt, nicht seinem Gedanken den eignen unterschiebend.«[2]) Nur solche sind der Freundschaft wert, die sich ihrer Eigenart gemäß entwickeln. In ihnen muß der Mensch die Menschheit suchen. »Wer sich zu einem bestimmten Wesen bilden will, dem muß der Sinn geöffnet sein für alles, was er nicht ist.«[3]) Mit dem Sinn, dem Verstehen aus den individuellen Bedingungen heraus, muß sich die Liebe paaren.[4])

Voraussetzung edler Geselligkeit ist die Schamhaftigkeit. Schleiermacher hat in seinen vertrauten Briefen über Schlegels Lucinde einen höchst scharfsinnigen und interessanten »Versuch über die Schamhaftigkeit«[5]) eingefügt, auf den wir um seiner pädagogischen Wichtigkeit willen genauer eingehen wollen.

Schleiermacher führt aus: »Scham ist das Gefühl des Unwillens darüber, daß etwas im Gemüt vorgegangen ist, es sei dieses Etwas seinem Wesen nach verdammlich oder nur seiner Beschaffenheit nach; denn sie bezieht

[1]) R. 177. Ebenso DD. 82: »Erfahrungen und Erkenntnisse, deren Erwerbung von lokalen und temporellen Verhältnissen abhängt, darf keiner für sich haben wollen; sie müssen für jeden rechtlichen Mann immer bereit liegen.« Auch B. I, 209: »Jeder Mensch muß schlechterdings in einem Zustande moralischer Geselligkeit stehen; er muß einen oder mehrere Menschen haben, denen er das Innerste seines Wesens, seines Herzens und seiner Führungen kund tut.«

[2]) M. 79. 80. — [3]) M. 50. — [4]) M. 52.

[5]) S. W. I, 450 ff.

sich nicht nur auf das Böse, sondern auch auf das Unvollkommene.«[1]) Um das Objekt des Unwillens zu finden, vergleiche man Scham und Reue, die zugleich im Bewußtsein vorkommen können. »Die Reue bleibt bei der Wirklichkeit dessen stehen, was geschehen ist und sieht also auf den Zusammenhang und auf die Folgen, bei einigen auf die äußeren, bei andern auf die innern, welche das Gewissen hervorbringt. Die Scham hingegen schließt nur von der Wirklichkeit auf die Möglichkeit, und der Unwille geht darauf, daß es möglich war, so zu handeln oder so zu denken, und daß im Gemüt ein Prinzip war, woraus dies hervorgehen konnte, oder eins fehlte, wodurch es hätte gehindert werden müssen. Daher ist die Scham auch nie auf die bloße Vorstellung gerichtet; ich kann mir alles Böse und Verächtliche, dessen ich mich schämen würde, denken und hin und her darüber reden, ohne mich im geringsten zu schämen.«[2]) So nahe die Sprache die Vermutung eines leichten Überganges von der Scham zur Schamhaftigkeit legt, so zeigt sich doch bei strenger Untersuchung, daß es sich hier nicht bloß um eine Analogie handelt. Denn die Unvollkommenheit kommt bei der Schamhaftigkeit gar nicht in Frage. »Dann unterscheidet sie auch gar nicht so, daß vorstellen und zur Reflexion sich geben lassen erlaubt wäre, was zu tun oder ursprünglich selbst zu denken verboten ist.«[3]) Die Schamhaftigkeit unterscheidet sich aber dadurch von der Scham, daß das vorhandene Gefühl kein Unwille ist über das Dasein eines Prinzips, nach welchem sich Vorstellungen über die Mysterien der Liebe verbotener Weise einstellten. Sie besteht vielmehr in der Achtung vor der Gemütsverfassung der Mitmenschen. Keine Stimmung soll gewaltsam unterbrochen werden. Nur sichere Menschenkenntnis, die sich in jedem einzelnen Falle neu bewähren muß, schützt vor der Schamlosigkeit, dem Gegenteil der Schamhaftigkeit. Es kommt also weniger auf das

---

[1]) S. W. I, 452 f. — [2]) S. W. I, 453. — [3]) S. W. I, 454.

Nichthaben als vielmehr auf das Nichtmitteilen gewisser Ideen an. Das Nichthaben kommt nur dann in Betracht, wenn im Menschen regelmäßig mit gewissen Vorstellungen unsittliche Assoziationen verbunden sind und wenn diese Niedrigkeit bekannt ist. Es ist eine falsche Ansicht, wenn der gewöhnliche Mensch meint, »daß das trockene Leben und Geschäftführen und das dazu so eben unumgänglich nötige Denken das einzige Notwendige und Heilsame sei und alles übrige nur mehr oder weniger als unentbehrliches Mittel, unvermeidliches Übel oder verwerfliche Abweichung betrachtet werden soll.« [1]) Wenn daher unter solchen Menschen von den Mysterien der Liebe die Rede ist, so reizt das ihre rohe Begierde, die immer nur auf der Lauer liegt, um bei einem günstigen Augenblick hervorzuspringen, und dabei schieben diese Schamlosen die Schuld auf dasjenige, »was die höchst unschuldige Veranlassung dazu war«. Schleiermacher steht unter dem Zauber der neuen Lebensrichtung, und so zeichnet er hier die Seite seines Idealmenschen, wie sie in seinem geselligen romantischen Freundeskreise in so hohem Grade entwickelt war. Für ihn ist das Sinnliche ein würdiges und wesentliches Element der Liebe. Selbst in den geistigsten und erhabensten Stimmungen ist die Einheit von Sinnlichem und Geistigem vorhanden. Darum muß auch unbefangen darüber gesprochen werden. Nicht äußerliche Regeln sollen gegeben werden, um schamhaft zu sein, wie es etwa Knigge tut in seiner Schrift »Über den Umgang mit Menschen,« [2]) sondern von innen heraus, durch fortwährende Übung soll der Mensch, der doch für das gesellige Leben geboren ist, lernen, die Gemütszustände seiner Mitmenschen zu achten. Die Wahrhaftigkeit wird auch in der Schamhaftigkeit zu Tage treten. Wer sie nicht besitzt, den wird die Schamlosigkeit durch Sprache und Gebärden verraten. Die Schamhaftigkeit ist also von hohem ethischem Wert für den Idealmenschen.

[1]) S. W. I, 459. — [2]) DD. 101 ff.

Wie aber zur Schamhaftigkeit erzogen wird, soll weiter unten besprochen werden.

Das Bewußtsein der eigenen Individualität und die Beachtung des sozialen Prinzips setzen wiederum die Kenntnis und die Pflege des eigenen Innern voraus. Die Selbstbetrachtung gibt dem Menschen erst die Möglichkeit, seiner Bestimmung gemäß zu leben. Sie ist Betrachtung der Menschheit und das einzige sichere Mittel, von ihrem heiligen Boden nie sich zu verirren.[1] »Wer sich zu dieser Klarheit nicht erheben kann, den treibt vergeblich dunkle Ahndung nur umher; vergebens wird er erzogen und gewöhnt.«[2]

Zur Innerlichkeit gehört auch eine gewisse Resignation der Welt gegenüber, eine gewisse Scheu, seine Ideale öffentlich zu zeigen. »Verschließe deine Ideale, laß sie die Zierde des Allerheiligsten deiner Phantasie sein, und nur, wenn der Vorhang der Einsamkeit dich der wirklichen Welt entzieht, feierlich selten, verliere dich in ihrem Anschauen.«[3]

Schleiermachers philosophische Anschauung ist idealrealistisch. Die Innerlichkeit schließt daher die Weltoffenheit des Idealmenschen nicht aus. Zu dieser gehört vor allem ein starker Wille, der unverrückbar am vorgesetzten Ziele festhält. Diese der Herbartschen Idee der Vollkommenheit entsprechende Seite des Idealmenschen führt Schleiermacher näher aus in einer Predigt aus der Landsberger Zeit und bezeichnet sie hier als »unausgesetzte Beharrlichkeit«.[4] Ganz im Sinne Lessings[5] und dem christlichen Geiste ist sein Streben, seine Tatenlust. »Unendlich ist, was ich erkennen und besitzen will . . . Von mir soll nie weichen der Geist, der den Menschen vorwärts treibt, und das Verlangen, das nie gesättigt von

[1]) M. II. R. 294 ff.
[2]) M. 34 f. Vergl. auch 28 f.
[3]) DD. 63.
[4]) Predigten, II. Sammlung, 328 ff.
[5]) *Lessing*: Theologische Streitschriften; eine Duplik, I.

dem, was gewesen ist, immer Neuem entgegen geht. Das ist der Menschen Ruhm, zu wissen, daß unendlich sein Ziel ist, und doch nie still zu stehn im Lauf.« [1]) Die Phantasie begünstigt im höchsten Grade die Schaffensfreudigkeit. Sie hilft über die Unvollkommenheiten des irdischen Daseins hinweg, bildet den innern Menschen und findet unablässig neue Wege zum Ziel.

Was gewöhnlich in der Welt getrennt anzutreffen ist: die Schaffensfreudigkeit der Jugend und die Weisheit, Klugheit und Besonnenheit des Alters, das soll innig miteinander verbunden sein.« [2]) »Der Welt lass' ich ihr Recht: nach Ordnung und Weisheit, nach Besonnenheit und Maß streb' ich im äußern Tun.« [3]) »Wäge bedachtsam Mittel und Zweck, sorge und schaue umher mit weiser Furcht, halte zu Rat Kraft und Arbeit, lege hoch an deine Mühe, und harre geduldig und unverdrossen des glücklichen Augenblicks.« [4]) Derjenige ist zu tadeln, dessen Handlungen lediglich durch die Gefühle bestimmt werden. [5]) Im Umgang mit der Welt sei der Mensch offen und wahr und meide jeden Schein.

Der Dialog »Über das Anständige« aus dem Jahre 1800 bekämpft den konventionellen Begriff des Anstandes, wie er bei den weltmännischen und Aufklärungspädagogen zu finden war. Bei diesen kam es darauf an, dem Zögling eine mit Höflichkeit geschminkte Lebensart zu geben. Ein solcher Anstand, wie ihn etwa Basedow seinen Schülern anlernte, wird als Heuchelei hingestellt. Er ist eine leere Form, die den Menschen in seiner Eigentümlichkeit beschränkt und peinigt, die nur dazu da ist,

---

[1]) M. 144 f. Vergl. R. 164. 296.

[2]) Bei dem Verfolgen eines Zieles zugleich alle wirklichen und möglichen Zwecke im Auge behalten und die Folgen, die eine jede Handlung nebenher haben kann, berechnen, das ist für Schleiermacher eine Forderung der Klugheit. DD. 85 f. Vergl. auch DD. 93: »Weisheit besteht darin, daß man nichts wolle, was man nicht kann, Klugheit darin, daß man nichts tue, als was man will.«

[3]) M. 148 ff. 154. — [4]) M. 150. Ebenso R. 69. — [5]) R. 70.

den Mitmenschen gefällig zu erscheinen und den Verkehr zu erleichtern, die unbegreiflicherweise für jede Klasse von Menschen — man denke an Locke und Montaigne — eine andere sein soll. »Der Höfliche verlangt gar nicht, daß du aus seiner Höflichkeit auf die innere Gesinnung der Menschenliebe schließen sollst. Denn wenn nach dieser die Frage entsteht, wird er dir ganz andere Beweise vorbringen; und der Bescheidene will nicht, daß du deshalb glauben sollst, er halte sich im Ernste für weniger weise als dich, sondern du sollst nur zufrieden sein, daß sie sich alle die Mühe geben, diesen Schein des Sittlichen um deinetwillen und zu deiner Annehmlichkeit hervorzubringen.« [1]) Diesen landläufigen Begriff vom Anstande verwirft Schleiermacher. Mit Begeisterung ruft der Vertreter des sittlichen Anstandes am Schlusse des sokratischen Dialogs zusammenfassend aus: »Habe ich nun nicht recht gehabt zu sagen, das Anständige sei die höchste Vollendung des Menschen? Denn in der Sittlichkeit eines bestimmten Wollens sehe ich immer nur einen einzelnen Entschluß, der eine sehr unsichere Bürgschaft des Charakters ist; in dem Anständigen aber erblicke ich die Spuren einer langen standhaften Übung und immer gegenwärtiger Grundsätze und Begriffe. So lange es einem Menschen hieran fehlt, habe ich immer recht, an dem Wert einzelner Entschließungen zu zweifeln; wer aber jene Beglaubigung bei sich führt, den muß ich gewiß für dasjenige erkennen, was er ist.« [2]) Ist es nicht, als hörten wir Herbart von der Charakterstärke der Sittlichkeit reden? Können wir nicht auch bei Schleiermacher von

[1]) B. IV, 517.

[2]) B. IV, 531. Vergl. M. 129. 130. DD. 53. Aus obiger Stelle ist auch zu ersehen, wie recht *Dilthey* hat, wenn er behauptet: »Schleiermacher ist keine so empfindsame Seele, welche zeitlebens am liebsten im zarten Gespräch mit edlen Frauen die großen Fragen des menschlichen Gemüts besprochen hätte. Er ist eine stahlharte Natur.« Preuß. Jahrb. 1862. S. 235 ff.: Schleiermachers politische Gesinnung und Wirksamkeit. Vergl. auch Platz 561.

einem Gedächtnis des Wollens und von Grundsätzen sprechen? Bezeichnen nicht Charakterstärke der Sittlichkeit und Anstand einen Begriff, so verschieden auch die Worte klingen?[1])

Bei allem Handeln vermeide der Mensch, sich von der Glückseligkeit leiten zu lassen. Hier zeigt sich ein Wandel im Ideal schon in der Periode der Jugendphilosophie. Während Schleiermacher in der zur Zeit des Schlobittener Aufenthaltes entstandenen Abhandlung »Über den Wert des Lebens« den Eudämonismus billigt,[2]) läßt er ihn in den Monologen unbeachtet.[3])

Herbart sieht neben der Charakterstärke der Sittlichkeit die Vielseitigkeit des Interesses als die andere gleichwertige Hälfte des Erziehungszieles an. Auch bei Schleiermacher ist diese letzte Forderung zu finden. Der Begriff des Sinnes und damit die ganze Auffassung der Religion verlangt eine harmonische Entwicklung der Kräfte. Daher klagt Schleiermacher über die religiöse Auffassung seiner Zeit: »Jammern muß es jeden, der Sinn hat für alles, was aus dem Innern des Gemüts hervorgeht, und dem Ernst ist, daß jede Seite des Menschen gebildet und dargestellt werde, wie die Hohe und Herrliche [Religion] von ihrer Bestimmung entfernt ist und ihre Freiheit verloren hat.«[4]) Ebenso ist die möglichst allseitige Ausbildung der Kräfte im Menschen die Voraussetzung des Geselligkeitsprinzips: »Es ist Euch ja bekannt, wie jetzt alles voll ist von harmonischer Ausbildung, und eben diese hat eine so vollendete und ausgebreitete Geselligkeit und Freundschaft innerhalb der menschlichen Seele gestiftet.«[5]) Wahre Freundschaft kann nur da vorhanden sein, wo Sinn für Fremdes vorhanden ist.[6]) Echt romantisch klingt es, wenn Schleiermacher die harmonische Bildung, die »ewige Jugend« gewährt, folgendermaßen charakterisiert: »Umschau'n nach allen Seiten, aufnehmen alles in den innersten

[1]) Vergl. hiermit Herbart: Allgem. Pädagogik, 3. Buch, 1. Kap.
[2]) DD. 54 ff. — [3]) M. 110 ff. — [4]) R. 26. [5]) R. 40. — [6]) M. 53.

Sinn, besiegen einzelner Gefühle Gewalt, daß nicht die Träne, sei's der Freude oder des Kummers, trübe das Auge des Geistes und verdunkle seine Bilder, rasch sich von einem zum andern bewegen und unersättlich im Handeln auch fremdes Tun noch innerlich nachahmend abbilden: das ist das muntere Leben der Jugend.« [1])

Auch das kulturgeschichtliche Verstehen des romantischen Idealmenschen verlangt die allseitige Ausbildung der Kräfte.

Aber Schleiermacher sieht, fußend auf dem Begriffe der Individualität, die Tatsache als wertvoll an, daß bei den allerwenigsten Menschen ein vollkommenes Gleichgewicht der Kräfte vorhanden ist, sondern eine Konzentration auf ein bestimmtes Gebiet stattfindet. »Wer eines wirklich erreichen will, der muß das andere sich versagen.« [2]) Das »fruchtlose encyklopädische Herumfahren« der Aufklärungspädagogik, die von allem etwas wissen wollte und nichts gründlich wußte, ist ihm verhaßt. Die individuell bestimmte Tätigkeit soll der Mensch mit Stetigkeit und ganzer Seele betreiben. [3])

Von besonderem Interesse sind die Bemerkungen, die das Ziel der Mädchenerziehung betreffen. Sie zeigen so recht, wie selbst Schleiermacher von den Idealen der Romantiker ganz mit fortgerissen werden konnte. Unsere moderne Frauenbewegung hätte in dem jugendlichen Philosophen einen warmen Fürsprecher gefunden, nicht im späteren. Die für die Frauen so drückenden bürgerlichen Einrichtungen sollen fallen. Auch das Mädchen soll in die Wissenschaft eingeführt werden. Auch sie soll sich mit der Kunst der Männer beschäftigen. Ihr Handeln sei ein Zeugnis ihrer Weisheit, und der Männer Ehre sei auch ihr Ziel. [4]) — Ganz anders der spätere Schleier-

[1]) M. 143. — [2]) M. 45. — [3]) R. 164.
[4]) DD. 83 f. 142. S. W. I, 445.

Der zweite Glaubensartikel im Katechismus der Vernunft für edle Frauen lautet: »Ich glaube, daß ich nicht lebe, um zu gehorchen oder um mich zu zerstreuen, sondern um zu sein und zu

macher! Bei diesem soll das weibliche Geschlecht seinen Anlagen gemäß für das Haus erzogen werden. Es soll nicht unmittelbar in das öffentliche Leben eingreifen, sondern mittelbar durch die Erziehung in der Familie.

VIII. Wer soll erziehen?

Die Erziehung ist nach Schleiermacher die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere.[1] Es wäre nun das Natürlichste, wenn der Mensch in der Familie Unterricht und Erziehung genösse.[2] Allein die sozialen Verhältnisse erlauben dies nicht. Vielleicht wird die Zeit noch erscheinen, daß das Ideal zur Wirklichkeit wird.

Die Erziehung im weiteren Sinne liegt zum Teile in den Händen des Hauslehrers oder der Schule. Wenn Schleiermacher in den Vorlesungen von 1826 hervorhebt, daß es sehr schwer ist, für die Praxis des Hauslehrers Regeln zu geben und daß die schwierigsten Kollisionen mit den Eltern entstehen können, so hat diese Einsicht in der Schlobittener Zeit ihren Ursprung. Daher schreibt er schon in seiner Selbstbiographie vom 10. April 1794: »Wenn nicht beide Teile, Eltern und Erzieher, entweder genau übereinstimmen oder sich gleich anfangs gegeneinander erklären und sich beiderseits Grenzen stecken, so hat der letztere immer einen sehr wandelbaren Stand.«[3]

Welche Ansicht hat nun Schleiermacher von der Persön-

werden; und ich glaube an die Macht des Willens und der Bildung, mich dem Unendlichen wieder zu nähern, mich aus den Fesseln der Mißbildung zu erlösen und mich von den Schranken des Geschlechts unabhängig zu machen.«

Der 3. Artikel: »Ich glaube an Begeisterung und Tugend, an die Würde der Kunst und den Reiz der Wissenschaft, an Freundschaft der Männer und Liebe zum Vaterlande, an vergangene Größe und künftige Veredlung.«

[1]) M. 145. Vergl. Platz, 12.

[2]) R. 229 ff. Vergl. auch die philos. Sittenlehre (Schweizer) S. W. V, §§ 262 f. 287.

[3]) B. I, 13.

lichkeit des Lehrers, er mag nun im Hause oder in der Schule unterrichten? Wie später, so fordert er auch in seiner Jugendpädagogik, daß im Erzieher kein Zwiespalt sei. Seinen Grundsätzen unter allen Umständen getreu zu bleiben, ist die notwendige Voraussetzung, wenn der Lehrer das Vertrauen seiner Schüler erwerben und erhalten will.[1]

Da für Schleiermacher die Ausbildung der Individualität der Kardinalpunkt aller Erziehung ist, so gilt ihm die Forderung der eigentümlichen Darstellung des Lehrers in Sitte und Rede als selbstverständlich. Wenn dieses Ideal erreicht wäre, »so würde der Sieg auch nah'n, aufgeh'n die schön're Sonne, denn auf die bess're Seite müßte sich neigen der jüngeren Geschlechter freies Urteil und unbefang'ner Sinn.«[2]

Der Lehrer halte es unter seiner Würde, nur das zu wissen, was er dem Zögling zu bieten hat. »Das Lernen um des Lehrens willen ist immer ein schlechter Zirkel.«[3] Eine ausgebreitete Menschenkenntnis ist unbedingt erforderlich;[4] diese kann nur erworben werden durch Umgang mit den Menschen. Dies setzt aber voraus, daß der Erzieher nicht nur die Kreise kennt, auf die er unmittelbar wirkt, sondern auch eine vielfache Berührung mit anderen Klassen von Menschen hat.[5]

Wie Schleiermacher die Liebe vom Idealmenschen verlangt, so erst recht vom Erzieher. Ohne Liebe wird Stolz und Anmaßung leicht die Herrschaft gewinnen. Es wird dann leider nicht an mancherlei beleidigenden Äußerungen des Bewußtseins der Überlegenheit fehlen.

Die Eigenschaften des Religionslehrers sollen erst im Abschnitt über Erziehung zur Religion angeführt werden, da die Schleiermachersche Auffassung über die Bildung zur Religion dies erfordert.

[1]) B. I, 14. — [2]) M. 97.
[3]) B. I, 10. DD. 134. Vergl. auch Platz, 65. 562.
[4]) Vergl. hiermit Herbart: Allgemeine Pädagogik. 5. Kap. II.
[5]) Ebend.

IX. Wie gelangt Schleiermacher zum Ziele?

Über die leibliche Pflege im Geschäfte der Erziehung findet sich nur eine einzige Stelle in den Schriften aus der Periode der Jugendphilosophie.[1]) Aber trotz dieser Spärlichkeit der Äußerungen dürfen wir mit Bestimmtheit annehmen, daß Schleiermacher für Übung und Abhärtung des Körpers ist. Er, der selbst von schwächlichem Körperbau war, hatte doch seine helle Freude am Baden im Flusse,[2]) und er erinnert sich gern an dieses verbotene Vergnügen während der Barbyer Zeit.

Zahlreich sind die Bemerkungen über die seelischen Einwirkungen. Für den Unterricht finden wir in der Jugendphilosophie ebensowenig wie in der späteren Erziehungslehre kein allgemeines auf psychologischen Gesetzen ruhendes Schema. Jedoch berechtigt dieser Mangel nicht zu der Annahme, daß Schleiermacher den Wert des Unterrichts nicht hoch schätzte. Auch er hat, wie wir sehen werden, den Begriff des erziehenden Unterrichts wie Herbart, wenn er auch den Terminus nicht gebraucht; auch er schlägt, wie aus früherem hervorgeht, die Wirkung auf den Gedankenkreis hoch an. Doch weiß er im Gegensatz zu Herbart auch die unmittelbare Wirkung auf das Gemüt gebührend zu würdigen.

Wollte man die Maßnahmen des Unterrichts bei Schleiermacher von einem obersten Prinzipe ableiten, so wäre das die dem Geiste der Romantik entsprechende, im Begriff der Individualität liegende Selbsttätigkeit.[3]) Nur was selbst erarbeitet worden ist, hat bleibenden Wert. »Was du verlieren kannst, hat dir noch nie gehört. Das gilt bis auf einzelne Gedanken.«[4])

Als Voraussetzung der Selbsttätigkeit fordert Schleier-

[1]) Predigten I, 54.
[2]) B. I, 148. 320. Vergl. auch *v. Kittlitz*: Schleiermachers Bildungsgang, 127.
[3]) M. 54 ff. — [4]) DD. 80.

macher die Anschauung. »Ihr wißt ja, daß überall gar nichts als etwas Allgemeines und Unbestimmtes, sondern nur als etwas einzelnes und in einer durchaus bestimmten Gestalt wirklich gegeben und mitgeteilt werden kann, weil es sonst nicht etwas, sondern in der Tat nichts wäre.« [1]) So ist es denn ganz natürlich, wenn verlangt wird, daß im Unterrichte vom konkreten Einzelnen ausgegangen werde.

Zur Forderung der Anschauung gehört auch, daß nichts geboten wird, was über den Gedankenkreis des Schülers hinaus liegt. Daher rügt Schleiermacher, daß in den Gymnasien mancher treffliche Schriftsteller gelesen werde zu einer Zeit, wo es noch ganz an den nötigen Sachkenntnissen fehlt oder das Verständnis für Schönheiten mancher Art noch nicht aufgegangen ist. [2])

Sicherlich sehr praktisch ist der Vorschlag, der das Lesenlernen betrifft. An einerlei Lettern soll das Kind im Lesen und Schreiben üben. »Wäre der große Schritt geschehen, der an sich nur eine Kleinigkeit, aber mir wenigstens für diesen Teil der Erziehung von großer Wichtigkeit zu sein scheint, daß wir mit einerlei Lettern schrieben und druckten, so könnte man mit weniger Mühe immer das schreiben, was ein Kind lesen sollte, und auf die Art, wie es zu allem übrigen paßte, und es könnte nie mehr oder etwas anderes lesen, als man wollte. Das würde wichtigere Folgen haben als manche Neuerung, wovon man als von einem großen Schritt zur Besserung des Menschengeschlechts ein großes Geschrei macht.« [3])

Da nach Schleiermachers Ansicht das Lehren nur eine besondere Gestalt des Mitteilens ist, so können die Rapsodien über die Geselligkeit für die Weisungen über den Unterricht herangezogen werden.

»Man muß sich an den einzelnen wenden und auch

[1]) R. 189. DD. 59.

[2]) S. W. I, 466. Schleiermacher denkt hier an seine Nieskyer Zeit.

[3]) B. I, 99 f.

an das Ganze.«[1]) Nur dann wird der Lehrer auf Erfolg hoffen können. Sein Beruf ist der eines Künstlers, der eine ausgebreitete Menschenkenntnis besitzen muß. Das hohe Ziel der romantischen Pädagogik, die Selbsttätigkeit kann nur in dem Falle erreicht werden, wenn der einzelne nichts anderes kann und nichts anderes will als vernehmen, wenn also das Hören eine Tätigkeit sein soll und nicht ein bloßes Übersichergehenlassen. Zweierlei ist zu beachten, um diese Duplizität zu erreichen. Einmal muß der Stoff so ausgewählt werden, daß er ein wirklich Wertvolles für die Vervollkommnung des Menschen bietet, und zum andern muß dem Darzustellenden eine möglichst künstlerische Form gegeben werden.[2]) Beide Regeln stehen ganz im Einklange mit dem, was oben über das künstlerische Schaffen dargelegt wurde. Vor allem hüte sich der Lehrer, den Zögling an starke und oft sich wiederholende Reize zu gewöhnen, damit der Sinn für das Unscheinbare des Lebens nicht verloren geht.[3])

Vor aller Mitteilung aber soll eine vom Willen zu stande gebrachte Aufmerksamkeit, die Sammlung, nicht hergehörige Gedanken aus dem Bewußtsein entfernt haben.[4]) Dann wird sich im Unterrichte um so leichter die Selbsttätigkeit entwickeln können, die allein lebendige Erkenntnis ermöglicht.[5])

Für die Entwicklung des Denkens ist, wie wir oben sahen, die Ausbildung der Sprache von höchster Wichtigkeit. Denn, »nachdenken findet nicht statt ohne Mitteilung.«[6]) Schleiermacher ist schon jetzt der Ansicht, daß »alles Gedachte seinen natürlichen Ort nur in der Sprache hat, worin es gedacht ist.«[7]) Aus dieser Einsicht in den Geist der Sprachen entspringt auch die Regel, die er für das Übersetzen gibt: »Soll man frei,

[1]) DD. 106. — [2]) DD. 105. — [3]) B. I, 209. — [4]) R. 38 f. — [5]) B. I, 281.

[6]) S. W. I, 440. Vergl. auch Sittenlehre S. W. V, § 282.

[7]) Platz. 505.

soll man getreu, soll man wörtlich übersetzen? Ich glaube, man muß alles miteinander verbinden, frei, wo es der Genius der Sprache erfordert, getreu überall und wörtlich da, wo es notwendig ist, um in den Geist der Terminologie und der Ableitung der Gedanken einzudringen. Hier aber die Schönheitslinie nicht zu verfehlen ist etwas, worauf ein junger Mensch gar keinen Anspruch machen darf.« [1]) Er stellt also an den Zögling keine so hohen und unpädagogischen Anforderungen wie viele Neuhumanisten seiner und der nachfolgenden Zeit.

Von hohem Interesse ist Schleiermachers Auffassung von der Methode des Geschichtsunterrichts. Es liegt uns die schon oben erwähnte Abhandlung in den Denkmalen [2]) darüber vor. Ob der junge Lehrer von Gedike aufgefordert wurde, über den geschichtlichen Unterricht zu sprechen, oder ob er dieses Thema selbst wählte, wissen wir nicht. Jedenfalls hätte ihm letzteres sehr nahe gelegen durch die Erinnerung an die tödliche Langeweile seines früher in Breslau genossenen Geschichtsunterrichts, der, wie die wenigen Andeutungen erkennen lassen, nach Bunos »Ideae historiae« (1672) gegeben wurde.

Nach den kurzen Angaben in den Denkmalen geurteilt, stand Schleiermacher in bezug auf die Methode des Geschichtsunterrichts auf der Höhe seiner Zeit. Um die achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts war man allenthalben bemüht, den historischen Unterricht zu reformieren. Es sei nur erinnert an Bahrdts »Philanthropinischen Erziehungsplan«, 1776, an Schlözers »Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder«, 1779, an Salzmanns Schrift »Noch etwas über Erziehung«, 1784, und an Junkers »Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen«. Schleiermacher entwirft eine Methode, die jenen Schulmännern ganz fremd war und die erst 1860, von Karl Biedermann in der Abhandlung »Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe« selbständig

[1]) B. IV, 19 f. — [2]) DD. 63 f.

und in vollkommnerer Weise durchgeführt, wieder zur Geltung kam als »kulturgeschichtliche Methode«. Nach dieser ist »immer möglichst an ein Gegebenes, Fertiges, also an einen bestimmten Zustand in dem Leben des Volkes anzuknüpfen, von einem solchen auszugehen, zu einem solchen wieder zurückzukehren.« [1])

Schleiermacher bezeichnet die Geschichte als »Wissenschaft dessen, was ist.« [2]) Zunächst soll die Gegenwart dargestellt werden, und zwar bedürfen nur die Momente einer Erwähnung, die »einen interessanten Vergleichspunkt mit der Geschichte der vergangenen Zeit« geben. Nach dieser Zeichnung der Gegenwart »wird es nötig sein, die Schüler auf den mutmaßlich ersten Zustand der Menschen zu führen«. — Man sieht aus dieser Bemerkung, wie sich Schleiermacher mit den Problemen des Naturrechts, über das Aufzeichnungen aus dem Jahre 1796 [3]) vorhanden sind, schon vor dieser Zeit beschäftigte und wie er versucht, wissenschaftliche Forschungen sofort der Schule nutzbar zu machen. — Der Lehrer möge bei der Darstellung des ersten Zustandes der Menschen weder Zeit- noch Kraftaufwand scheuen. Denn »nichts ist so schädlich, als die Vorbereitung des Gemüts zu irgend einer Wissenschaft zu verabsäumen«. Bei der beschriebenen Unterrichtsweise erhält nach Schleiermachers Ansicht der Zögling von vornherein eine Vorstellung von dem Umfange der ganzen Geschichtswissenschaft. Außerdem fühle der Schüler die jedem Ereignis in Beziehung auf die Gegenwart zukommende Bedeutung heraus. Es zeige sich, wie der eigentliche Grund großer Begebenheiten immer der allgemeine Zustand der Zeit sei. Gleichzeitig

[1]) *Biedermann*: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden 1885. S. 6.

[2]) Ganz dieselbe Auffassung hat er später. Vergl. Platz, 278 Anm.: »Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: Es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist.«

[3]) DD. 69 ff.

werde das Interesse auch bei jedem nur mäßig Begabten angeregt. Denn jedem sei es Bedürfnis geworden, die Übergänge von einem Zustand zum andern zu erfahren. Ein weiterer Vorteil der neuen Methode bestehe in der von selbst sich darbietenden Stoffauswahl.

Wie aus dem Angeführten zu ersehen ist, bietet Schleiermachers historischer Unterricht in der Hauptsache Kulturgeschichte.

Der spätere Pädagog ist der Ansicht, »daß die lebendige Anschauung, ein notwendiges Requisit der Geschichtskenntnis, fehlen würde, wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mitgegeben würde«.[1]) Auch der junge Philosoph postuliert, daß die Geographie der Geschichte als Basis dienen müsse.[2])

»Die eigentliche Erziehung besteht aus drei Stücken: man muß die Kinder einrichten, abrichten und unterrichten.«[3]) Ordneten wir diese Tätigkeiten in das Herbartsche Schema ein, so würde unter Einrichten und Abrichten die Regierung, unter Unterrichten der Unterricht und die Zucht zu verstehen sein. Als Einrichten gilt für Schleiermacher die leibliche Fürsorge, als Abrichten die Gewöhnung. Für diese ist besonders bei der Hofmeistererziehung von Wichtigkeit, daß auch die kleinen Freuden des Kindes vom Erzieher abhängen, nicht nur die ernsthaften Beschäftigungen.[4])

Den Grundsätzen der Romantik entspricht es durchaus, wenn Schleiermacher der Theorie nach keine Gegenwirkung, wie sie später in der Erziehungslehre auftritt, kennt, sondern eine freie Entwicklung der Individualität verlangt. Besonders die häusliche Erziehung hat die Eigentümlichkeit der Kinder als etwas Unantastbares zu betrachten. Daher lautet das 5. Gebot im Katechismus der Vernunft für edle Frauen: »Ehre die Eigentümlichkeit und die Willkür deiner Kinder, auf daß es ihnen wohl-

[1]) Platz, 281. — [2]) DD. 99.
[3]) DD. 94. — [4]) B. I, 313.

ergehe und sie kräftig leben auf Erden.«[1]) In den Reden über die Religion begrüßt er mit Freuden, daß man in der Pädagogik die Individualität zu achten beginnt: »Eine reinere Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse.«[2]) Übereinstimmend hiermit und zugleich unbewußterweise hindeutend auf die spätere Maxime des Behütens, schreibt er einer Freundin, die sich über pädagogische Fragen ausgesprochen hatte: »Wahrlich man hat, was das innere Leben der Kinder betrifft — und das gilt von allen, glauben Sie nicht mit mütterlicher Liebe an Ihre allein — nichts zu tun als zuzusehen und nur abzuhalten, daß sie nicht gestört werden: und dann wiederum sie zusehen zu lassen dem Wirken der Liebe und der Regierung des Verstandes im Leben um sie her. Was so nicht gut wird, dem ist gewiß auf keinem andern Wege was Gutes anzuerziehen und etwas Böses auszutreiben.«[3])

Der Erzieher hat dafür zu sorgen, daß der Schüler entsprechend der Individualität beschäftigt wird. Dann darf aber das Dargebotene nicht ein leeres Allgemeines sein. »Es ist ein Imperativ, daß die Menschen von allen Seiten angeregt werden müssen.«[4]) Es liegt keine Gefahr vor, wenn der Stoff nicht in allen seinen Partien von sämtlichen Zöglingen aufgenommen wird. Denn es ist ein Naturgesetz, wenn nur das assimiliert wird, was der Eigenart des einzelnen entsprechend ist. Im besonderen

[1]) DD. 83. Vergl. R. 90 ff.

[2]) R. 163.

[3]) B. I, 384 f. Vergl. auch M. 35 f. B. I, 350: »Das Innere eines Menschen kann nicht das Werk des anderen sein. Dies kann nur gesagt werden von solchen Eigenschaften, welche nur ein Werk der Übung sind, wobei eine neue Richtung der Gedanken oft entscheidend ist und oft die freundliche Aufmerksamkeit einer teilnehmenden Seele unparteiischer, ununterbrochener, scharfsichtiger ist als die eigene.«

[4]) DD. 107

gilt, daß die produktiven Naturen der Einsamkeit bedürfen, um sich selbst bilden zu können, um die Welt nach ihrer Weise zu gestalten. Das Medium der rezeptiven Naturen ist der gesellige Verkehr.

Die einmal ergriffene Tätigkeit ist mit aller Energie zu betreiben.[1]) »Die Erziehung muß vorzüglich darauf sehen, daß es für den Zögling keine Umstände gebe. Umstände können immer nur der Bestimmungsgrund der Äußerungen, nie der Realgrund des Seins sein.«[2]) Daher verdienen nur die Bestrebungen und Taten ein sittliches Lob, die einen wahrhaft guten Willen, eine feste und immer tätige Richtung aller Kräfte auf das selbsterkannte Gute zeigen. Nicht nach Naturanlagen ist zu beurteilen, sondern nach dem Fleiß, ohne welchen niemals zusammenhängende Einsichten und sichere Fertigkeiten erworben werden können.[3])

Mit besonderem Nachdruck hebt Schleiermacher die Bedeutung der Phantasie für die sittliche Bildung hervor. Er schreibt im 4. Teil der Monologen: »O wüßten doch die Menschen diese Götterkraft der Phantasie zu brauchen, die allein den Geist ins Freie stellt, ihn über jede Gewalt und jede Beschränkung weit hinausträgt und ohne die des Menschen Kreis so eng und ängstlich ist!«[4]) Die Phantasie ersetzt die Mannigfaltigkeit, die den äußeren Begebenheiten fehlt. Mit ihrer Hilfe kann sich der Wille des Menschen in unbeschränkt vielen Verhältnissen handelnd denken, so daß er befähigt wird, im gegebenen Fall zweckmäßig in die äußere Welt einzugreifen.

Infolge der Wichtigkeit für das Leben ist schon der Phantasie des Kindes Nahrung zu geben in der Form

[1]) M. 107. — [2]) DD. 114. 123. — [3]) Pred. I, 54 ff.

[4]) M. 119. Welche Bedeutung Schleiermacher der Phantasie beilegt, erkennt man aus folgender burschikosen Briefstelle: »Ich wollte, der Teufel holte die Hälfte alles Verstandes in der Welt — meine quota will ich auch hergeben, wiewohl ungern — und wir könnten dafür nur den vierten Teil der Phantasie bekommen, die uns fehlt auf dieser schönen Erde.« B. I, 342. Vergl. auch DD. 58.

und in vollkommnerer Weise durchgeführt, wieder zur Geltung kam als »kulturgeschichtliche Methode«. Nach dieser ist »immer möglichst an ein Gegebenes, Fertiges, also an einen bestimmten Zustand in dem Leben des Volkes anzuknüpfen, von einem solchen auszugehen, zu einem solchen wieder zurückzukehren.« [1])

Schleiermacher bezeichnet die Geschichte als »Wissenschaft dessen, was ist.« [2]) Zunächst soll die Gegenwart dargestellt werden, und zwar bedürfen nur die Momente einer Erwähnung, die »einen interessanten Vergleichspunkt mit der Geschichte der vergangenen Zeit« geben. Nach dieser Zeichnung der Gegenwart »wird es nötig sein, die Schüler auf den mutmaßlich ersten Zustand der Menschen zu führen«. — Man sieht aus dieser Bemerkung, wie sich Schleiermacher mit den Problemen des Naturrechts, über das Aufzeichnungen aus dem Jahre 1796 [3]) vorhanden sind, schon vor dieser Zeit beschäftigte und wie er versucht, wissenschaftliche Forschungen sofort der Schule nutzbar zu machen. — Der Lehrer möge bei der Darstellung des ersten Zustandes der Menschen weder Zeit- noch Kraftaufwand scheuen. Denn »nichts ist so schädlich, als die Vorbereitung des Gemüts zu irgend einer Wissenschaft zu verabsäumen«. Bei der beschriebenen Unterrichtsweise erhält nach Schleiermachers Ansicht der Zögling von vornherein eine Vorstellung von dem Umfange der ganzen Geschichtswissenschaft. Außerdem fühle der Schüler die jedem Ereignis in Beziehung auf die Gegenwart zukommende Bedeutung heraus. Es zeige sich, wie der eigentliche Grund großer Begebenheiten immer der allgemeine Zustand der Zeit sei. Gleichzeitig

[1]) *Biedermann*: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden 1885. S. 6.

[2]) Ganz dieselbe Auffassung hat er später. Vergl. Platz, 278 Anm.: »Aller Geschichtsunterricht kann zusammengefaßt werden in der Formel: Es soll begreiflich gemacht werden, wie das geworden ist, was ist.«

[3]) DD. 69 ff.

werde das Interesse auch bei jedem nur mäßig Begabten angeregt. Denn jedem sei es Bedürfnis geworden, die Übergänge von einem Zustand zum andern zu erfahren. Ein weiterer Vorteil der neuen Methode bestehe in der von selbst sich darbietenden Stoffauswahl.

Wie aus dem Angeführten zu ersehen ist, bietet Schleiermachers historischer Unterricht in der Hauptsache Kulturgeschichte.

Der spätere Pädagog ist der Ansicht, »daß die lebendige Anschauung, ein notwendiges Requisit der Geschichtskenntnis, fehlen würde, wenn nicht der Schauplatz der Geschichte mitgegeben würde«.[1]) Auch der junge Philosoph postuliert, daß die Geographie der Geschichte als Basis dienen müsse.[2])

»Die eigentliche Erziehung besteht aus drei Stücken: man muß die Kinder einrichten, abrichten und unterrichten.«[3]) Ordneten wir diese Tätigkeiten in das Herbartsche Schema ein, so würde unter Einrichten und Abrichten die Regierung, unter Unterrichten der Unterricht und die Zucht zu verstehen sein. Als Einrichten gilt für Schleiermacher die leibliche Fürsorge, als Abrichten die Gewöhnung. Für diese ist besonders bei der Hofmeistererziehung von Wichtigkeit, daß auch die kleinen Freuden des Kindes vom Erzieher abhängen, nicht nur die ernsthaften Beschäftigungen.[4])

Den Grundsätzen der Romantik entspricht es durchaus, wenn Schleiermacher der Theorie nach keine Gegenwirkung, wie sie später in der Erziehungslehre auftritt, kennt, sondern eine freie Entwicklung der Individualität verlangt. Besonders die häusliche Erziehung hat die Eigentümlichkeit der Kinder als etwas Unantastbares zu betrachten. Daher lautet das 5. Gebot im Katechismus der Vernunft für edle Frauen: »Ehre die Eigentümlichkeit und die Willkür deiner Kinder, auf daß es ihnen wohl-

[1]) Platz, 281. — [2]) DD. 99.
[3]) DD. 94. — [4]) B. I, 313.

ergehe und sie kräftig leben auf Erden.« [1]) In den Reden über die Religion begrüßt er mit Freuden, daß man in der Pädagogik die Individualität zu achten beginnt: »Eine reinere Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des kindlichen Alters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse.« [2]) Übereinstimmend hiermit und zugleich unbewußterweise hindeutend auf die spätere Maxime des Behütens, schreibt er einer Freundin, die sich über pädagogische Fragen ausgesprochen hatte: »Wahrlich man hat, was das innere Leben der Kinder betrifft — und das gilt von allen, glauben Sie nicht mit mütterlicher Liebe an Ihre allein — nichts zu tun als zuzusehen und nur abzuhalten, daß sie nicht gestört werden: und dann wiederum sie zusehen zu lassen dem Wirken der Liebe und der Regierung des Verstandes im Leben um sie her. Was so nicht gut wird, dem ist gewiß auf keinem andern Wege was Gutes anzuerziehen und etwas Böses auszutreiben.« [3])

Der Erzieher hat dafür zu sorgen, daß der Schüler entsprechend der Individualität beschäftigt wird. Dann darf aber das Dargebotene nicht ein leeres Allgemeines sein. »Es ist ein Imperativ, daß die Menschen von allen Seiten angeregt werden müssen.« [4]) Es liegt keine Gefahr vor, wenn der Stoff nicht in allen seinen Partien von sämtlichen Zöglingen aufgenommen wird. Denn es ist ein Naturgesetz, wenn nur das assimiliert wird, was der Eigenart des einzelnen entsprechend ist. Im besonderen

[1]) DD. 83. Vergl. R. 90 ff.

[2]) R. 163.

[3]) B. I, 384 f. Vergl. auch M. 35 f. B. I, 350: »Das Innere eines Menschen kann nicht das Werk des anderen sein. Dies kann nur gesagt werden von solchen Eigenschaften, welche nur ein Werk der Übung sind, wobei eine neue Richtung der Gedanken oft entscheidend ist und oft die freundliche Aufmerksamkeit einer teilnehmenden Seele unparteiischer, ununterbrochener, scharfsichtiger ist als die eigene.«

[4]) DD. 107

gilt, daß die produktiven Naturen der Einsamkeit bedürfen, um sich selbst bilden zu können, um die Welt nach ihrer Weise zu gestalten. Das Medium der rezeptiven Naturen ist der gesellige Verkehr.

Die einmal ergriffene Tätigkeit ist mit aller Energie zu betreiben.[1] »Die Erziehung muß vorzüglich darauf sehen, daß es für den Zögling keine Umstände gebe. Umstände können immer nur der Bestimmungsgrund der Äußerungen, nie der Realgrund des Seins sein.«[2] Daher verdienen nur die Bestrebungen und Taten ein sittliches Lob, die einen wahrhaft guten Willen, eine feste und immer tätige Richtung aller Kräfte auf das selbsterkannte Gute zeigen. Nicht nach Naturanlagen ist zu beurteilen, sondern nach dem Fleiß, ohne welchen niemals zusammenhängende Einsichten und sichere Fertigkeiten erworben werden können.[3]

Mit besonderem Nachdruck hebt Schleiermacher die Bedeutung der Phantasie für die sittliche Bildung hervor. Er schreibt im 4. Teil der Monologen: »O wüßten doch die Menschen diese Götterkraft der Phantasie zu brauchen, die allein den Geist ins Freie stellt, ihn über jede Gewalt und jede Beschränkung weit hinausträgt und ohne die des Menschen Kreis so eng und ängstlich ist!«[4] Die Phantasie ersetzt die Mannigfaltigkeit, die den äußeren Begebenheiten fehlt. Mit ihrer Hilfe kann sich der Wille des Menschen in unbeschränkt vielen Verhältnissen handelnd denken, so daß er befähigt wird, im gegebenen Fall zweckmäßig in die äußere Welt einzugreifen.

Infolge der Wichtigkeit für das Leben ist schon der Phantasie des Kindes Nahrung zu geben in der Form

[1]) M. 107. — [2]) DD. 114. 123. — [3]) Pred. I, 54 ff.

[4]) M. 119. Welche Bedeutung Schleiermacher der Phantasie beilegt, erkennt man aus folgender burschikosen Briefstelle: »Ich wollte, der Teufel holte die Hälfte alles Verstandes in der Welt — meine quota will ich auch hergeben, wiewohl ungern — und wir könnten dafür nur den vierten Teil der Phantasie bekommen, die uns fehlt auf dieser schönen Erde.« B. I, 342. Vergl. auch DD. 58.

von Märchen. Denn da die jungen Gemüter noch nicht fähig sind, einen scharfen Unterschied zu machen zwischen der Realität und dem nur in ihrer Phantasie Existierenden, so ist es für sie ganz angemessen, wenn Märchen dargeboten werden. »Wie sehr auch ihre Sinne mit irdischen Gegenständen angefüllt werden, es ist immer, als hätten sie außer diesen noch andere, welche ohne Nahrung vergehen müßten.«[1])

In dieser Ansicht, die Kinder mit der Märchenwelt zu beschäftigen, ist sich der junge und der reife Schleiermacher gleich geblieben.

Die Märchen sollen in den frühesten Jahren nicht von den Kindern selbst gelesen werden, wie überhaupt Bücher nicht zu früh dem Zöglinge in die Hand gegeben werden dürfen.[2])

Vergleicht man die Auseinandersetzungen über den Bildungswert der Märchen in den Reden und in der Erziehungslehre,[3]) so kann der Romantiker eher noch vorsichtiger erscheinen als der spätere Philosoph. In beiden Perioden macht Schleiermacher energisch Front gegen den nüchternen Rationalismus, der den Kindern die Märchen-

[1]) R. 145. Vergl. hierzu B. I, 313: »Übrigens haben Sie recht, daß die Männer gewöhnlich den Himmel leer lassen, nämlich die Phantasie, aus welcher die Liebe und der Himmel hervorgehen müssen. Sie haben's nur immer mit der Vernunft und zwar mit der auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichteten zu tun, in welchen allein sie leben, weben und sind; auch alle Sittlichkeit, welche sie anerziehen möchten, ist nichts anderes als dieses. Darum ekelt mir so unmenschlich vor ihren pädagogischen Büchern und ihrem Tun; einmal habe ich schon mein Herz darüber ausgeschüttet, es wird aber noch öfter kommen! Schon vor zwei Jahren habe ich halb im Scherz der Eichmann ihrem Franz versprochen, ein Kinderbuch zu schreiben; wer weiß, ob ich nicht einmal Ernst daraus mache. Vor der Hand bin ich neugierig auf Schwarz's Erziehungslehre.«

[2]) B. I, 99. »Ich kann mich überhaupt mit wenigen Kinderbüchern vertragen und glaube auch, daß ein Buch eigentlich nicht eher für ein Kind gehört, bis es einen Verstand von 8 oder 9 Jahren hat.«

[3]) R. 145 ff. Platz 231. 240 f. 472.

welt nehmen will. »Jetzt wird dieser Hang zum Wunderbaren von Anfang an gewaltsam unterdrückt, alles Übernatürliche und Wunderbare ist proskribiert, die Phantasie soll nicht mit leeren Bildern angefüllt werden, man kann ja unterdes ebenso leicht Sachen hineinbringen und Vorbereitungen aufs Leben treffen. So werden die armen Seelen, die nach ganz etwas anderem dürsten, mit moralischen Geschichten gelangweilt und lernen, wie schön und nützlich es ist, fein artig und verständig zu sein.«[1])

Das Höchste ist es, wenn die mit Hilfe des Willens und der Phantasie erworbene innere Bildung in äußere Darstellung übergeht.[2]) Diese bezeichnet Schleiermacher, wie schon oben erwähnt, als das Anständige, welches sich weder lehren noch lernen läßt,[3]) sondern nur durch freie Selbsttätigkeit und Übung erworben werden kann. Dem herkömmlichen Brauche der Pädagogen, das Anständige zu lehren, will daher Schleiermacher energisch entgegentreten: »Laß uns versuchen, ob es möglich sein wird, durch die Freiheit, welche dem Anständigen eigen ist, und durch die Mischung des Erhabenen und Anmutigen, die auch dem Widerschein des Sittlichen im äußeren Betragen nicht fehlen kann, wenigstens einen oder den andern vom Schein zur Wahrheit und von der Sklaverei der Gewohnheit und willkürlicher Satzungen zum freien Dienste des Guten und Schönen hinüberzulocken.«[4])

Höchst interessant sind die Mittel, die Schleiermacher im Versuche über die Schamhaftigkeit angibt, um zu dieser Tugend zu erziehen. — Soviel ist offenbar, daß

[1]) R. 147. Vergl. hiermit auch den Eingang und den Schluß im Dialog über das Anständige, B. IV, 504.

[2]) M. 129.

[3]) Gleich am Anfange des Dialogs äußert sich der Erzieher *Kallikles*: »Was die Artigkeit und den Anstand betrifft, so quälen die Eltern sie (die Zöglinge) nur mäßig damit. Doch nach meinem Sinn geschieht dessen immer noch zu viel, und es ist das einzige, was mich bisweilen verdrießlich macht.« B. IV, 504.

[4]) B. IV, 532 f. Vergl. auch R. 147.

eine lange und traurige Erfahrung dazu gehörte, ehe der Mensch allein zur Schamhaftigkeit käme. Das gute Beispiel, das an und für sich betrachtet viele Deutungen zuläßt, kann auch erst dann wirken, wenn der Begriff der Schamhaftigkeit gebildet ist. Also: »Belehrung über die Schamhaftigkeit ist unumgänglich notwendig, wenn es Schamhaftigkeit überhaupt geben soll.«

Es gibt keinen Grund, warum man nicht in Gegenwart von Jünglingen und Mädchen von der Liebe reden sollte. »Nur was keinen andern Sinn haben kann, als Verlangen und Leidenschaft zu erwecken, muß sie verletzen; aber warum sollten sie nicht die Liebe kennen dürfen und die Natur, da sie beide überall sehen? Warum sollten sie nicht desto unbefangener verstehen und genießen können, was darauf gedeutet und davon gesagt wird, je weniger eben die Leidenschaft in ihnen selbst aufgeregt wird? Jene ängstliche und beschränkte Schamhaftigkeit, die jetzt der Charakter der Gesellschaft ist, hat ihren Grund in dem Bewußtsein einer großen und allgemeinen Verkehrtheit und tiefen Verderbens.« [1])

Dem Wertgebiete, das im Leben der Romantiker zur Zeit des jugendlichen Schleiermacher — man denke an die beiden Schlegel, an Schelling, an Novalis — die hervorragendste Rolle spielte, der Kunst, kommt in bezug auf die Schamhaftigkeit eine erzieherische Bedeutung zu. Auch Schleiermacher strebt die schöne Sittlichkeit an, die sein Freund Friedrich Schlegel mit begeisterten Worten in der Schrift »Über die Grenzen des Schönen« preist. Aus dieser Übereinstimmung erklärt sich auch der allseitige Beifall der Romantiker zu dem Versuche über die Schamhaftigkeit. [2])

Man soll die Menschen besser nehmen, als sie wahrhaft sind, und nehme nicht an, daß jede lebhafte Vorstellung sofort Veranlassung zur Begierde werde. Die bildenden Künste mögen zeigen, daß Momente der Liebe

[1]) S. W. I, 462. — [2]) B. III, 187.

schön und würdig ausgedrückt werden können, ohne das Gefühl zu beleidigen und die Leidenschaft zu reizen. »Die Poesie bringt den Menschen in Gesellschaft mit ihren Werken, er soll in ruhiger Betrachtung und freier Anschauung ihre Bildungen genießen, und sie darf also kein anderes und fremdes Verlangen in ihm absichtlich oder ungeschickt erregen, welches diesen Genuß zerstören würde. Wenn nun auf der andern Seite für viele ihrer Werke die Liebe der höchste Gegenstand ist, von dem sie ganz durchdrungen sein sollen: so darf nichts fehlen, was denen natürlich und eigen ist, die in diesem Gefühl leben, und nichts Kaltes und Totes dort dargestellt werden, was sie beleidigen könnte.« [1]) Daher sind die Dichtungen so auszuwählen, daß das ganze schwierige Gebiet nach allen Richtungen hin kennen gelernt werde. Leider fehlen uns solche Werke.[2]) Die Lucinde aber verdient, auch in den Kreis der Lektüre für junge Mädchen aufgenommen zu werden.

Spielen die Gefühle bei der Erziehung zur Schamhaftigkeit eine bestimmte Rolle, so erst recht bei der Bildung zur Religion.

Nach Schleiermachers Ansicht ist Unterricht in Religion ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort.[3]) Denn alles, was wie die Religion ein im Menschen immer Gegenwärtiges und Lebendiges sein soll, kann kein Lehrgegenstand sein. »Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Geistes: aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauungen und unserer Gefühle sind, und ohne diese mit uns zu teilen, würden sie nicht verstehen, was sie sagen und was sie zu denken glauben.« [4])

---

[1]) S. W. I. 463 f.

[2]) Vergl. das Urteil *Fr. Th. Vischers* über den Versuch über die Schamhaftigkeit in seiner Ästhetik I, 160.

[3]) R. 139. — [4]) R. 140.

In das transsubjektive Gebiet läßt sich nicht eindringen. Das Resultat des Lehrens kann höchstens ein unverstandenes Nachlallen der den Religiösen eigentümlichen Sprache sein.

Wie aber soll zur Religion erzogen werden? Auch Schleiermacher muß sich dazu der Sprache bedienen. Aber der Zweck der Rede ist bei ihm nicht, religiöse Lehrsätze abzuleiten, sondern religiöses Gefühl aufzuregen. Er kann nicht zustimmen, wenn man die religiösen Gegenstände im gewöhnlichen Gespräch behandelt, um so zur Religion zu erziehen. »Wo Freude und Lachen auch wohnen und der Ernst selbst sich nachgiebig paaren soll mit Scherz und Witz, da kann kein Raum sein für dasjenige, was von heiliger Scheu und Ehrfurcht immerdar umgeben sein muß.« [1]) Die Erinnerung an die religiösen Zirkel der Brüdergemeinde bestimmten ihn zu dieser Ansicht. Nicht im leichten Konversationston werde zur Religion angeregt. »Es ist unmöglich, Religion anders auszusprechen und mitzuteilen als rednerisch, in aller Anstrengung und Kunst der Sprache, und willig dazu nehmend den Dienst aller Künste, welche der flüchtigen und beweglichen Rede beistehen können.« [2]) Der Priester — nach Schleiermacher ist jeder, der Religion aufregt, ein solcher [3]) — erwartet dann, daß die Gleichgesinnten von seinen Worten ergriffen werden. Hat er keinen Erfolg, so verschmäht er jedes andere Mittel, vor allem den Zwang, und harrt auf die geeignete Stunde.

In der frühesten Jugend werde nicht sogleich das Höchste der Religion dargeboten. Die Märchenwelt soll die Kinder beschäftigen und auf die Religion vorbereiten. »Eine geheime unverstandene Ahnung treibt die jungen Gemüter über den Reichtum dieser Welt hinaus; daher

[1]) R. 180.
[2]) R. 134. 181. Das Kunstgefühl selbst hält Schleiermacher für Religion. B. III, 107. Vergl. hiermit Novalis: Die Lehrlinge zu Sais.
[3]) R. 184.

ist ihnen jede Spur einer andern so willkommen; daher ergötzen sie sich an Dichtungen von überirdischen Wesen.«[1]) Es ist nicht ohne Gefahr, an diese Märchenwelt Vorstellungen von Gott, dem Heiland und den Engeln ohne weiteres anzuknüpfen; denn wie die Geschichte zeigt, können die mythologischen Vorstellungen zum Dogma im Menschen und für die Menschen werden. Allein ein geradsinniges, unverdorbenes Gemüt weiß sich frei zu halten von dem »Joch des Verstehens und Disputierens« und wird den Weg zur wahren Religion finden. Freilich bedarf dann der Mensch der ruhigen, hingegebenen Beschauung, da er alles andere, was sich auf das Leben bezieht, ruhen läßt. Aber die utilitaristische und eudämonistische Pädagogik kennt diese Kontemplation nicht und bezeichnet sie als Trägheit und Müßiggang.[2])

Einen großen Wert legt Schleiermacher auf die Vermittlung des geschichtlichen Verständnisses der Kirche. Überhaupt ist ihm die Geschichte im allgemeinen das vornehmste Mittel für die Bildung zur Religion. »Geschichte im eigentlichen Sinn ist der höchste Gegenstand der Religion, mit ihr hebt sie an und endigt mit ihr . . . und alle wahre Geschichte hat überall zuerst einen religiösen Zweck gehabt und ist von religiösen Ideen ausgegangen. In ihrem Gebiet liegen dann auch die höchsten und erhabensten Anschauungen der Religion.« [3]) In seinen Tagebüchern notiert Schleiermacher: »Die Historie muß immer religiös und die Religion muß ihrer Natur nach historisch sein.«[4]) Die Geschichte predigt in erhabener Weise, wie sich die Menschheit unter der Leitung der Gottheit immer höher entwickelt. In seiner Begeisterung schreibt er Worte nieder, die an die später erschienene Hegelsche Geschichtsphilosophie erinnern: »Vergleicht Ihr

[1]) R. 145 ff. Vergl. Platz, 231. 240. 241. 472.

[2]) R. 147 ff. Wohl von keinem andern Pädagogen wird der Philanthropinismus und überhaupt die Aufklärung so scharf angegriffen wie in den Reden, besonders an dieser Stelle.

[3]) R. 100. — [4]) DD. 100.

das abgesonderte Streben des einzelnen mit dem ruhigen und gleichförmigen Gang des Ganzen, so seht Ihr, wie der hohe Weltgeist über alles lächelnd hinwegschreitet, was sich ihm lärmend widersetzt . . .«[1]) In Lapidarzügen zeigt die Geschichte, wie alles in der Menschheit in organischer Bildung begriffen ist und alles Tote dem Untergange geweiht ist. »Blinder Instinkt, gedankenlose Gewöhnung, toter Gehorsam, alles Träge und Passive, alle diese traurigen Symptome der Asphyxie der Freiheit und Menschheit sollen vernichtet werden.«[2]) — Da nach Schleiermachers Ansicht wirkliches Leben nur in den positiven Religionen herrscht, diese aber ihre Geschichte haben, so fordert schon die Selbständigkeit des in die christliche Gemeinde Eintretenden die Kenntnis der Geschichte der christlichen Kirche.[3]) Die symbolischen Gebräuche sollen nicht zum Mechanischen und Geistlosen herabsinken, sondern durch das Verständnis ihrer Entstehung die tiefe Bedeutung behalten. — Wie sich schon aus der Forderung der Geschichte folgern läßt, ist Schleiermacher auch dafür, daß die spezifischen Glaubenslehren zum Gegenstand des Unterrichts, der Katechetik, gemacht werden. Er ist wie Dinter (1760—1831), der bedeutendste Katechet seiner Zeit, der Ansicht, daß gewiß Platon der beste Lehrer dieser Kunst sei, im einzelnen aber müßten es die Frauen sein; denn diese seien ja immer unsere Lehrerinnen in dem, was zur Geistesgegenwart, zur schnellen Beurteilung eines bestimmten Falles gehöre.[4])

In seinen Katechisationen behandelte Schleiermacher in der einen Stunde ein Stück aus dem Katechismus, in der andern irgend einen kleinen Abschnitt aus der Bibel, den er mit dem aus dem Katechismus Vorgetragenen in Verbindung zu bringen suchte.[5])

Wer soll zur Religion erziehen? Nach Schleiermachers Meinung gehört die Bildung zur Religion nicht in die

[1]) R. 102. — [2]) R. 103 f. — [3]) Vergl. Platz. 278 f. — [4]) B. I, 317. — [5]) B. I, 335 f.

Schule, sondern in die Familie. »Diese kann das gebildeste Element und das treueste Bild des Universums sein; wenn still und mächtig alles ineinander greift, so wirken hier alle Kräfte, die das Unendliche beseelen; wenn leise und sicher alles fortschreitet, so waltet der hohe Weltgeist hier wie dort; wenn die Töne der Liebe alle Bewegungen begleiten, hat sie die Musik der Sphären unter sich. Dieses Heiligtum mögen sie bilden, ordnen und pflegen, klar und deutlich mögen sie es hinstellen in sittlicher Kraft, mit Liebe und Geist mögen sie es auslegen, so wird mancher von ihnen und unter ihnen das Universum anschauen lernen in der kleinen verborgenen Wohnung, sie wird ein Allerheiligstes sein, worin mancher die Weihe der Religion empfängt. Dies Priestertum war das erste in der heiligen und kindlichen Vorwelt, und es wird das letzte sein, wenn kein anderes mehr nötig ist.« [1])

Doch da die sozialen Verhältnisse die Ausführung dieses Ideals noch nicht gestatten, so muß die Kirche vorläufig die Unterweisung in Religion zum Teil übernehmen. Aber deren Lehrer sind sehr oft keine Virtuosen in ihrem Amte. Es ist jedoch unbedingt erforderlich, daß ihr ganzer Lebenswandel Religion verkündigt. »So mögen sie denn das Wesen derselben darstellen in allen ihren Bewegungen, nichts möge verloren gehen auch in den gemeinen Verhältnissen des Lebens von dem Ausdruck eines frommen Sinns, die heilige Innigkeit, mit der sie alles behandeln, zeige, daß auch bei Kleinigkeiten, über die ein profanes Gemüt leichtsinnig hinweggleitet, die Musik erhabener Gefühle in ihnen ertöne; die majestätische Ruhe, mit der sie Großes und Kleines gleichsetzen, beweise, daß sie alles auf das Unwandelbare beziehen und in allem auf gleiche Weise die Gottheit erblicken; die lächelnde Heiterkeit, mit der sie an jeder Spur der Vergänglichkeit vorübergehen, offenbare jedem, wie sie über der Zeit und über der Welt leben; die gewandteste Selbst-

[1]) R. 229 ff.

verleugnung deute an, wieviel sie schon vernichtet haben von den Schranken der Persönlichkeit; und der immer rege und offne Sinn, dem das Seltenste und Gemeinste nicht entgeht, zeige, wie unermüdet sie das Universum suchen und seine Äußerungen belauschen. Wenn so ihr ganzes Leben und jede Bewegung ihrer innern und äußern Gestalt ein priesterliches Kunstwerk ist, so wird vielleicht durch diese stumme Sprache manchen der Sinn aufgehen für das, was in ihnen wohnt.«[1]) Entsprächen die Lehrer der Religion diesen Forderungen, so würde doch die Ungleichheit in der religiösen Anlage den Erfolg verkürzen. »Hier muß alle Arbeit des Lehrers vergeblich sein, wenn nicht allen dasselbe nicht nur verständlich, sondern auch angemessen und heilsam ist. Nicht also in Reihe und Glied, wie sie ihm zugezählt sind nach einer alten Verteilung, muß der heilige Redner seine Zuhörer bekommen, sondern nach einer gewissen Ähnlichkeit der Fähigkeiten und der Sinnesart.«[2]) Denn da die religiösen Gedanken mit aller Kunst der Sprache vorgetragen werden müssen, so verlangen das verschiedene sprachliche Verständnis und die Verschiedenheit der Vorstellungskreise eine Teilung der Zuhörer. »Aber es ist höchst widersinnig, irgend einen Lehrling auf einen bestimmten Meister beschränken zu wollen, weil es nirgend einen solchen Virtuosen in der Religion geben kann, welcher im stande wäre, jedem, der ihm vorkommt, durch seine Darstellung und Rede den verborgenen Keim der Religion ans Licht zu locken.«[3]) Meister und Jünger müssen das Recht der freien Wahl haben, wenn die wahre Kirche gegründet und erhalten werden soll.

Die Lehrer der Religion müssen völlig unabhängig von der politischen Gemeinde sein, so wie auch die bürgerliche Schule nicht unter der Aufsicht der Kirche stehen soll. Auf keinen Fall aber sei die Religion eine Dienerin der Moral. Erachtet der Staat die in der Familie

[1]) R. 227 f. — [2]) R. 219 f. — [3]) R. 220 ff.

gelegte sittliche Grundlage nicht für genügend, so sorge er für einen besonderen Moralunterricht,[1]) wie ihn die Aufklärungspädagogik habe.

X. Beurteilung.

Es liegt in der Natur der Jugendpädagogik Schleiermachers begründet, wenn nur einzelne Fragen aus dem großen Gebiete der Erziehung und des Unterrichts erörtert werden. Aber auch diese in der Jugendphilosophie bunt umherliegenden Gedanken sind uns ebenso wie die späteren zusammenhängenden Darstellungen ein Zeugnis von der Originalität des Verfassers.

Die Jugendpädagogik Schleiermachers ist die merkwürdige Synthese herrnhutischer und romantischer Grundsätze. Das religiöse Prinzip der Brüdergemeinde, im Sinne der Romantik in menschlich freier Weise umgewandelt, bedeutet das Höchste in der Erziehung.

Den Zeitgenossen war die Religion nur Lehre, ein Komplex veralteter Vorurteile, die an der Schwelle der neuen Zeit zurückbleiben müßten, für Schleiermacher, der sich auch dem »schönen, freien Bündnis der Verschworenen für die bessere Zeit«[2]) angehörig fühlte, war sie Leben. Eine energische Verteidigung der Religion gegenüber den Anstürmen der Wissenschaft bezweckend, war unser Philosoph gezwungen, theoretisch die Beziehungen zwischen Religion und Moral zu negieren, und das ist der Hauptfehler, den man mit Recht an dem Schleiermacherschen Religionsbegriff tadelt. Aber in der Praxis wurde sehr wohl, wie die Predigten zeigen, die innige Verbindung zwischen beiden Gebieten zugestanden.

Wie wir sahen, hat nach Schleiermacher die bürgerliche Schule nichts mit der religiösen Bildung zu tun. Für eine Erziehung wie die in der Brüdergemeinde ist diese Ansicht wohl durchführbar, und Schleiermacher, der

[1]) R. 222 f. — [2]) M. 90 f.

Herrnhuter höherer Ordnung,[1]) hat eine solche in idealisierter Weise bei Abfassung der Reden vor Augen gehabt. Aber eine andere Frage ist die, ob es im allgemeinen für das religiöse Leben von Vorteil wäre, wenn die Bildung zur Religion allein in den Händen der Geistlichen läge. Jede Disziplin, ohne Ausnahme, kann religiös anregen;[2]) es kommt nur auf die Persönlichkeit des Lehrers an. »In wem nicht eigenes inneres Leben brennt, der entzündet auch in anderen kein inneres Leben.« Daher sollte es jedem Lehrer offen stehen, wenn es ihm inneres Bedürfnis geworden ist, religiöse Unterweisungen zu geben.[3]) Dann würden die Schüler an höheren Unterrichtsanstalten das Urteil der Gebildeten aus Schleiermachers Zeit über die Geistlichen nicht so leicht auf die Theologen anwenden, die den Religionsunterricht erteilen.

Dieser Gedanke lag selbst dem Herrnhuter Zögling nicht so fern, trotzdem alle seine Lehrer ohne Ausnahme Theologen waren und das ganze Leben den Stempel der Religion trug. Der aufstrebenden Vernunft der Barbyer Seminaristen war es unerträglich, daß die Religion nur als »das orthodoxe, herrnhutisch redigierte Christusmärchen« gelehrt wurde und daß die Lehrer philosophische Einwände in Sachen der Religion ängstlich vermieden. Dieser autoritative Zug entsprach im Grunde genommen nicht der herrnhutischen Erziehung; denn diese hatte es, wie aus dem oben erwähnten Briefe Brinkmanns und vielen andern Aufzeichnungen Herrnhuter Pädagogisten hervorgeht, auf Selbsttätigkeit abgesehen. Dieses Prinzip nahm Schleiermacher in vertiefter Weise in seine Pädagogik hinüber.

---

[1]) B. I, 308.

[2]) Der spätere Schleiermacher teilt die Furcht, daß die Naturwissenschaften dem Glauben besonders gefährlich seien. Vergl. sein Schreiben an Lücke, 1829. Theol. Studien und Kritiken, II, S. 489

[3]) *Rudolf Hofmann:* Ist es wünschenswert, daß der Religionsunterricht ganz in die Hände von Geistlichen resp. Theologen gelegt werde? Programm. Leipzig 1902.

Eins noch, das sonst keine andere Erziehung gewährte und dem eigentlichen Grundgedanken der Romantik, der unendlichen Innerlichkeit und der innerlichen Unendlichkeit des Gemütslebens, entsprach, schätzte Schleiermacher an der Brüdergemeinde hoch: daß sie den Menschen schon von Jugend auf gewöhnte, in der Stille sein Inneres zu betrachten, und so die erste Bedingung wahrer Bildung gewährte. Daher schrieb er an Brinkmann: »Insofern man irgend etwas Inneres kann äußeren Umständen zu verdanken haben, glaube ich, daß wir hiervon immer etwas auf Rechnung der Gemeine setzen können. Das zeitige Insichselbstschauen und in einem solchen Detail, wie es fast nur dort möglich ist, bildet gewiß den reifsten Menschenbeobachter.« [1]) Es war ihm nichts mehr zuwider als das hastige Treiben ohne jegliche Besinnung, das der Aufklärung eigen war. [2])

Wie aus dem Dargelegten hervorgeht, entstand der Gegensatz zur Aufklärung nicht erst, als Schleiermacher in die Reihen der Romantiker, der geschworenen Feinde der Aufklärung, eintrat; er lag im Bildungsgange begründet und trat zuerst, wie wir an früherer Stelle sahen, während der Studienzeit in Halle schon hervor. Es kann aber nicht geleugnet werden, daß der Verkehr im Berliner Freundeskreise den Gegensatz in erheblicher Weise verschärfte.

Die Romantik war auch die Ursache, daß sich bei Schleiermacher der Begriff der Individualität vertiefte. Fichte, der anerkannte Philosoph der damaligen Romantik, betonte wie keiner vor ihm die Selbständigkeit und schöpferische Kraft des Ichs. [3]) Aber Schleiermacher war

[1]) B. IV, 87. — [2]) R. 144.

[3]) Wenige Jahre vor dem Erscheinen der Schriften Schleiermachers, 1795, hatte Schiller, angeregt durch Fichte, in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen das Thema der Monologen angegeben mit den Worten: »Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealistischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit

von ihm unabhängig. Er vermied die Einseitigkeit, die Fichte in seinem Prinzipe hatte: der Herrnhuter höherer Ordnung kannte aus Erfahrung auch den Wert der Geselligkeit, es fehlte bei ihm nicht, wie er sich selbst ausdrückte, an dem »Suchen nach Individuen«, an dem Verstehen des Menschen aus seinen inneren Bedingungen heraus. Schleiermacher war sich dieses Unterschiedes wohl bewußt. »Dies bestätigt sich deutlicher, wenn man sieht, wie auch die Individualität, welche Fichte unter den Bedingungen der Ichheit aufführt, sich nicht weiter erstreckt als auf das Verhältnis zu einem eigenen Leib und auf die Mehrheit der Menschenexemplare überhaupt. Ja noch entscheidender ist jene Stelle, wo die Aufgabe eintritt, die Vorherbestimmtheit der freien Handlungen eines jeden für die übrigen mit der Freiheit zu vereinigen, und wo die besondere Bestimmtheit eines jeden im geistigen Sinne ganz aufgehoben und die ganze geistige Masse völlig gleichartig angenommen wird. Es liegt für die gesamte Vernunft da ein unendliches Mannigfaltiges von Freiheit und Wahrnehmung, in welches alle Individuen sich teilen; und es existieren für jeden nicht mehrere bestimmte Ichs, sondern nur eine Gesamtheit von Ichs. Jedoch nicht nur dieses, sondern es besteht auch die sittliche Vollendung eben darin, daß jeder aufhöre, etwas anderes zu sein als ein gleichartiger Teil dieser Gesamtheit. Denn die Vernunft, welche jeden bestimmen soll, ist aus dem Individuum herausversetzt in die Gemeinschaft und kann also auch keine andere sein als eine allen gemeinschaftliche; so daß in allen alles Rechte aus

in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen, die große Aufgabe des Daseins ist.« 4. Brief, 2. Abs. Vergl. hiermit auch Goethes Wilhelm Meister, 6. Buch: »Alles außer uns ist ein Element, ja ich darf wohl sagen: auch alles an uns; aber tief in uns liegt die schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben.« (Worte des Oheims.)

demselben sich nur auf das Gemeinschaftliche beziehenden Grunde hervorgeht, jeder an der Stelle des andern auch das nämliche hätte verrichten müssen und jede Abweichung von der einzigen Norm als Verletzung des Gesetzes erscheint, weil aller Unterschied unter sittlichen Menschen nur auf dem Ort beruhen soll, wo sie stehen.« [1])

Den Anstoß zur Ausbildung des Individualitätsprinzips hat Schleiermacher ohne Zweifel von Leibniz empfangen. Er kannte diesen Philosophen schon vor 1796 und hatte, wie aus den Handschriften hervorgeht, damals versucht, das Prinzip selbständig zu beurteilen. [2]) — Schon die Annahme der Determination und des Angeborenseins bestimmter Anlagen fordert den Begriff der Individualität. Die metaphysischen Erklärungen sind in den Reden und in den Monologen verschieden. Nach den Reden ist die Eigentümlichkeit eine Tat des Universums: »Die ewige Menschheit ist unermüdet geschäftig, sich selbst zu erschaffen und sich in der vorübergehenden Erscheinung des endlichen Lebens aufs mannigfaltigste darzustellen.« [3]) In den Monologen dagegen stellt er die Individualität als freie Tat des Geistes hin. Diese zweite Erklärung ist wissenschaftlich kaum haltbar und erklärt sich aus der Absicht Schleiermachers, in den Monologen die Individualität als das blanc de l'ouvrage auch in bezug auf das sittliche Handeln hinzustellen. [4])

Daß sich in der Jugendpädagogik Rousseausche und Herdersche Gedanken finden, ist bei der innigen Beziehung der Romantik zur Gefühlsphilosophie und -pädagogik beinahe selbstverständlich.

In der Tat sind die Berührungspunkte mit Rousseau sehr zahlreich. Bei beiden Pädagogen kann man von

---

[1]) S. W. I, 62.

[2]) *Dilthey*, Leben Schl., I, 151.

[3]) R. 92.

[4]) Vergl. hierzu: *Bender:* Schleiermachers Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen dargestellt. 1876. I, S. 59 Anm.

Ferner: *Frohne:* Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. 1884. S. 21 ff.

Naturoptimismus sprechen, auf den sich die individuelle Erziehung gründet. Der Begriff Natur hat bei beiden einen psychologischen und teleologischen Sinn. Die unausgesetzte Beobachtung der Individualität gibt die nötigen Fingerzeige für die naturgemäße Erziehung und weist auch darauf hin, welche Stelle das Kind einst in der menschlichen Gesellschaft einnehmen soll. Aber der Naturbegriff ist bei beiden nicht vollständig gleich. Während er bei Rousseau Einfachheit bedeutet, hat er bei Schleiermacher eine Vertiefung im Sinne der Romantik erfahren. Denn nach unserm Pädagogen darf der Zögling nicht isoliert werden; sondern in der menschlichen Gesellschaft soll er aufwachsen, um einen seiner Natur gemäßen »Anstand« sich anzueignen. (S. S. 48 ff.)

Dieser Richtung entsprechend ist auch der Rousseau und Schleiermacher gemeinsame antiautoritative Zug; denn andere Normen als die von der individuellen Natur diktierten kennen sie nicht.[1]) Negative Maßregeln sind bei beiden im Grunde genommen nicht vorhanden. Schleiermacher sollte nur zu bald an Friedrich Schlegels frivoler Subjektivität die Unzulänglichkeit dieser revolutionären romantischen Idee einsehen lernen.[2]) Dem Begriffe der Individualität fehlt als Führer ein solcher Wille, der gewisse allgemeingültige Maximen in der Moral anerkennt. In den späteren Vorlesungen über Pädagogik betont Schleiermacher ganz mit Recht die universelle Seite der Erziehung in gleicher Weise wie die individuelle.[3]) Auch

[1]) *Rousseau*, *Emil*, Buch 1 u. 4. »Die ganze Sittlichkeit unserer Handlungen beruht auf unserm eigenen innern Urteil.« — »Entweder wird er seine Pflichten aus sich selbst lernen, oder er braucht sie nicht zu wissen.«

[2]) Vergl. hiermit das abfällige Urteil, das Herbart in seiner allgemeinen Pädagogik über die Sittenlehre der Romantiker gibt. Ausgabe Kehrbach, II, 95.

[3]) Platz, 36 f., 424: »Es sind also zwei verschiedene Gesichtspunkte der Erziehung, das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben.« Vergl. hierzu auch die philos. Sittenlehre (Schweizer), § 333 ff.

der negative Teil der Erziehung, die Gegenwirkung, kommt zur Geltung.

Auch die Stellung zu den Büchern bringt Rousseau und Schleiermacher in nahe Beziehung zueinander. Der psychologische Grund ihres Standpunktes ist entschieden unanfechtbar. »Die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten.« Während aber Rousseau, auf extremem Standpunkte stehend, erst nach dem 12. Jahre dem Schüler den Robinson in die Hand geben will, setzt Schleiermacher den Termin herab auf das 8. oder 9. Jahr und entspricht so mehr den Forderungen der Psychologie und des Lebens als Rousseau.

Die Stellung zum Beginn des Leseunterrichtes bringt Schleiermacher auch in die Nähe Herders, der ebenfalls der Ansicht ist, daß das Kind erst hören lernen müsse, ehe man es lesen lehrt.[1]) Auch die Betonung der sprachlichen Ausbildung ist bei beiden Pädagogen zu finden. Sie hat ihren Grund in der von beiden bis an ihr Ende vertretenen Ansicht: »Denken und Sprechen ist so eins, daß man es nur als Inneres und Äußeres unterscheiden kann, ja auch innerlich ist jeder Gedanke schon Wort.«[2]) Die Einsicht in die Individualität der verschiedenen Sprachen veranlaßte sie, unumstößliche Regeln für das Übersetzen aufzustellen. — Schleiermachers Auffassung der Geschichte ist ganz im Sinne Herders. Es ist zu vermuten, daß unser Philosoph direkt durch das Studium der »Ideen« (1784—1791), nicht erst auf Anregung des romantischen Kreises, den er damals so gut wie gar nicht

[1]) *Herder:* Über Thomas Abbts Schriften. Ausg. Suphan, II, 344 f.: »Ehe der Knabe die Kunst zu schreiben lernen kann, muß er die Kunst zu lesen haben, und ehe er diese haben kann, muß er hören lernen.«

[2]) Schleiermachers Dialektik, herausgeg. von *Halpern.* Berlin 1903, S. 86 f. Vergl. auch die philos. Sittenlehre (Schweizer), S. W. V, § 282. Ferner Herders Fragmente über die neuere deutsche Literatur. 5. Fragm.

kannte, zur Annahme der Herderschen Gedanken bewogen wurde. Die Methode des Geschichtsunterrichts aber ist dem jungen Schleiermacher durchaus eigen. Es ist jedoch die Frage, ob nicht in psychologischer Hinsicht eine Täuschung vorliegt. Denn es ist sehr zu bezweifeln, daß der Schüler, nachdem die Gegenwart und der mutmaßliche Anfang der Geschichte gezeichnet worden sind, eine Vorstellung von dem Umfang der Geschichtswissenschaft erhält, und bei dem ungeheuren Zeitabstande ist es sehr fraglich, »ob der Schüler selbst das Verhältnis der Begebenheiten zu diesem Übergange vom »Anfangs- zum Endpunkte« findet. Das Prinzip der Methode ist ganz entschieden richtig und ist, wie schon hervorgehoben wurde, von Biedermann selbständig wiedergefunden und ausgebaut worden.

Von besonderem Interesse ist die Stellung Schleiermachers zu Jean Paul, den man gewöhnlich als den Pädagogen der Romantik bezeichnet. Der Idealmensch Schleiermachers und Jean Pauls ist in seiner gesteigerten Weise echt romantischer Art. Über den Zeitgeist soll sich der Mensch erheben; nicht für die Gegenwart, für die Zukunft soll erzogen werden,[1] eine Forderung, die auch Kant und Herder aufstellen. Romantisch ist ferner bei beiden der Mystizismus, der im Begriffe der Religion liegt. Jean Paul ist in diesem Punkte bis zu einem gewissen Grade von Schleiermacher abhängig. Wie Henriette Herz bezeugt, begeisterten ihn die Reden außerordentlich.[2]

Schleiermachers Erziehungsideal trägt mehr Zeichen der Romantik an sich als das Jean Pauls. Während dieser in bezug auf die Frauenerziehung nur wenig von den herkömmlichen Bahnen abweicht, durchbricht Schleiermachers Begriff der freien Individualität die alten Schranken und fordert, wie wir bereits aus dem Katechismus der

---

[1]) M. 70. 89 ff.

[2]) *J. Fürst*: Henriette Herz, S. 173.

Vernunft für edle Frauen erfuhren, für das weibliche Geschlecht dieselben Rechte wie für das männliche.

Ein merkwürdiges Auf- und Abwogen in der Frauenfrage: Kant drückt das weibliche Geschlecht ziemlich tief herab, Schleiermacher stellt es dem männlichen gleich, Schopenhauer hat nur Verachtung und Spott, John Stuart Mill bringt wieder die Forderungen Schleiermachers vor, dazwischen zahlreiche Übergänge! Wer hat recht? Die Zukunft wird entscheiden. Aber die Forderung Schleiermachers ist entschieden zu hoch. Es mag dem weiblichen Geschlechte überlassen bleiben, auf gleichen Gebieten der kulturellen Werte mit dem männlichen zu wetteifern. Werden aber nicht die kommenden Geschlechter darunter zu leiden haben? Vielleicht hat diese Erwägung Schleiermacher, nachdem er in ruhigeres Fahrwasser nach der Trennung von den romantischen Freunden gekommen war, veranlaßt, das alte Ideal fallen zu lassen und das Ziel der weiblichen Erziehung den natürlichen Anlagen entsprechend zu bestimmen.[1])

Ganz romantischen Geist atmet auch der psychologisch und pädagogisch höchst interessante Versuch über die Schamhaftigkeit. Die spießbürgerliche, zimperliche Manier, die da behauptet, es sei unkeusch, in einer vermischten Gesellschaft das Wort keusch auszusprechen, ja auch anständig habe schon etwas Unanständiges an sich, verspottet Schleiermacher.[2]) Die Kunst wird der Erziehung zur Schamhaftigkeit als Lehrmeisterin bestellt, und so erhält die Jugendpädagogik Schleiermachers auch einen ästhetischen Zug. Zum ersten Mal in der Geschichte der Pädagogik wird mit solchem Accent diese spezielle erzieherische Bedeutung hervorgehoben, während vorher das pädagogische Moment der Kunst im allgemeinen betont wurde. Ob freilich die Lucinde der Bildung zur Scham-

[1]) Vergl. hierzu die philos. Sittenlehre (Schweizer), S. W. V, § 259. Ferner Platz, 160 f. 450.

[2]) S. W. I, 439. 450.

haftigkeit bei Jünglingen und Mädchen dienlich ist, muß zum mindesten stark bezweifelt werden. Aber bei der Auswahl von Dichtungen sollte die von Schleiermacher hervorgehobene Bedeutung der Kunst beachtet werden. Weniger ängstlich sollte man darum bekümmert sein, ob sittliche Kämpfe im Zögling entstehen werden. Nur die Tugend wird sich im Leben bewähren, die aus Anfechtungen siegreich hervorgegangen ist.

Der eben besprochene Gesichtspunkt führt uns auf den Begriff des erziehenden Unterrichts, der Schleiermacher zuweilen abgesprochen wird. Wenn es nach der allgemeinen Annahme der erziehende Unterricht auf die Bildung des ganzen Menschen, also vor allem auf die Beeinflussung des Gemütes und des Wollens absieht,[1]) so ist er auch bei Schleiermacher dem Begriffe nach vorhanden. Man denke nur an die Wirkung der Geschichte auf das religiöse Gefühl. Oder gehört die Bildung zur Schamhaftigkeit nicht zur Charakterbildung?

XI. Zusammenhang der Jugendpädagogik mit der reifen Pädagogik Schleiermachers.

So ergibt sich, daß die Jugendpädagogik Schleiermachers herrnhutisch-romantischen Charakter trägt. Sie basiert auf der psychologischen Voraussetzung, daß jedem Individuum seine künftige Entwicklung bis zu einem gewissen Grade vorgezeichnet ist. Eigentümlich ist ihr die Auffassung über die Bildung zur Religion, neu die Methode des Geschichtsunterrichts. Die Kunst erhält eine hohe Bedeutung für die Bildung zur Schamhaftigkeit. Schleiermacher ist der erste Pädagog, der der weiblichen Bildung dasselbe Ziel setzt wie der männlichen. Seine Ansichten sind der Abdruck seiner eigenen Geschichte.

Es bleibt uns noch übrig, insofern es gelegentlich

[1]) *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

nicht schon geschehen, den Zusammenhang der Jugendpädagogik Schleiermachers mit seinen späteren Ansichten über Erziehung darzulegen.

Das Extreme der Romantik hat der spätere Philosoph abgeworfen. Dahin gehört in erster Linie die schon früher erörterte Stellung zur weiblichen Bildung und die Ansicht über die unumschränkte Entfaltung der Individualität. Dagegen hat er das mit diesen Gesichtspunkten verbundene Prinzip der gesteigerten Selbsttätigkeit beibehalten.

Scharf und bestimmt sind seine Forderungen in der Jugendpädagogik. Sobald als möglich und in radikalster Weise soll mit der Aufklärungspädagogik gebrochen werden. Beim älteren Schleiermacher ist dieses laute Fordern nicht zu finden. Ein gewisser konservativer Liberalismus tritt zutage. Ans Alte soll angeknüpft werden; allmählich soll man zum Neuen übergehen. Seine Darstellungsweise nimmt einen skeptischen Charakter an, der aber überall, auch bei den abstraktesten Auseinandersetzungen, die reiche Erfahrung durchblicken läßt.

Zwar tritt in der Jugendpädagogik das Universelle nicht zurück, aber seine Gleichwertigkeit mit dem Individuellen kommt erst in seiner späteren Philosophie und Pädagogik recht zur Geltung. Hier ergeben sich nach dem Universellen und dem Individuellen aus den Tätigkeiten des Organisierens und Symbolisierens die schon in der Jugendphilosophie im Keime vor uns liegenden Gebiete des Rechts, der freien Geselligkeit, der Wissenschaft und der Kirche. Besonders die Forderung der freien Geselligkeit, in der sich die organisierende Vernunft individuell betätigt, ist ein Nachklang aus der Romantik. Sie ist ein heilsames Gegengewicht gegen die Überschätzung des Staates, die an manchen Stellen an die Hegelsche Staatsvergötterung anklingt. Daß aber Schleiermacher von einer derartigen Einseitigkeit frei ist, beweist seine von ihm stets vertretene Forderung, daß für einen zukünftigen besseren Staat erzogen werden soll.

Die freie Geselligkeit ist auch das Gebiet, in das der spätere Schleiermacher ebenso wie in seiner Jugend die Kunst verweist, besonders die Kunst der Rede. Zugleich gehört nach der reifen Philosophie die Kunst ins Gebiet der Religion: »Kunst verhält sich zur Religion wie Sprache zum Wissen.« [1])

Das Mystische im Begriffe der Religion hat auch der spätere Schleiermacher, dem genau wie in seiner Jugend das Gefühl diejenige Kraft im Menschen ist, durch die wir dessen unmittelbar gewiß werden, was über unser Erkennen hinausliegt. Den aus diesem romantischen Begriff der Religion sich ergebenden Anschauungen über die Bildung zur Religion ist Schleiermacher treu geblieben.

Die entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungen, die hauptsächlich durch die romantischen Freunde angeregt wurden, sind später, als er die Pädagogik im Zusammenhang darstellt, die Ursache, dieses Gebiet nicht isoliert von allen übrigen Disziplinen zu behandeln, sondern in sein ethisches System einzureihen und alle pädagogischen Maßnahmen nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten zu untersuchen.

Schleiermacher hat eine strenge Schule durchgemacht. Aber nie, auch nicht in den schlimmsten Lagen, hören wir einen Mißklang in die Harmonie seines Lebens hineintönen. Sein scharfer Verstand im Verein mit seinem innigen Gefühl scheidet nach und nach das herausfordernd Romantische des Idealmenschen aus und baut auf fester Grundlage eine Weltanschauung auf, die trotz ihrer schweren Verständlichkeit stets eine treue Bekennerschaft haben wird.

---

[1]) Sittenl. (Schweizer), S. 247.

Literaturangabe.

Schleiermachers sämtliche Werke. (S. W.)

Schleiermachers Predigten.

Athenäum.

Auberlen: Schleiermacher, ein Charakterbild. 1859.

Bachmann: Die Entwicklung der Ethik Schleiermachers nach den »Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre«. 1892.

G. Baur: Theologische Studien und Kritiken. 1859.

Baxmann: Friedrich Schleiermacher. Sein Leben und sein Wirken. Für das deutsche Volk dargestellt. 1868.

Baxmann; Schleiermachers Anfänge im Schriftstellern. 1864.

B. Becker: Schleiermacher und die Brüdergemeinde. Monatshefte der Comeniusgesellschaft. 1894.

Beyschlag: Schleiermacher als politischer Charakter. 1866.

Bender: Schleiermachers Theologie. 1876.

Bender: Die philosophische Grundlage der Theologie Schleiermachers.

Biedermann: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zur Abhilfe. 1860.

Biedermann: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. 1855.

Biedermann: Inwieweit und wie hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zu dienen sur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? 1893.

Camerer: Spinoza und Schleiermacher. 1903.

Dessoir: Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 1. Band. 1902.

Diebow: Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit.

Diesterweg und *Schulze*: Schleiermachers Lehrmethode. 1834. 1869.

Dilthey: Leben Schleiermachers. 1. Band. 1870.

Dilthey: Das Leben Schleiermachers in Briefen. 1860.

Eucken: Die Lebensanschauungen der großen Denker. 2. Aufl. 1897.

Eiselen: Programm der Frankfurter Schule. 1869. S. 5 ff.

Eisenlohr: Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers. 1852.

Esselborn: Die philosophischen Voraussetzungen von Schleiermachers Determinismus. 1897.

Fricke: Über Schleiermacher. 1869.

Frohne: Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher. 1884.

Fuchs: Vom Werden dreier Denker. — Was wollten Fichte, Schelling und Schleiermacher in der 1. Periode ihrer Entwicklung. 1904.

Fuchs: Schleiermachers Religionsbegriff und religiöse Stellung zur Zeit der ersten Ausgabe der Reden. 1901.

Fürst: Henriette Herz. 1850.

W. Gaß: Fr. Schleiermachers Briefwechsel mit J. Chr. Gaß. 1852.

Geyer: Schleiermachers Psychologie. 1895.

Grunwald: Spinoza in Deutschland. 1897.

Halpern: Schleiermachers Dialektik. 1903.

Haym: Die romantische Schule. 1870.

Henne am Rhyn: Kulturgeschichte des deutschen Volkes. 2. Teil. 1886.

Huch: Blütezeit der Romantik. 1901.

Jodl: Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie. 2. Band. 1889.

Keferstein: Schleiermacher als Pädagog.

Kirn: Schleiermacher und die Romantik.

v. Kittlitz: Schleiermachers Bildungsgang. 1867.

Kosack: Schleiermachers Jugendleben. 1861.

v. Lancizolle: Ideen, Reflexionen und Betrachtungen aus Schleiermachers Werken. 1854.

Lang: Die Psychologie Schleiermachers. 1873.

Lipsius: Schleiermachers Reden. Im Jahrbuch für protestantische Theologie. 1875.

Lommatzsch: Schleiermachers Lehre vom Wunder und Übernatürlichen im Zusammenhange seiner Theologie. 1872.

E. R. Meyer: Schleiermachers und C. G. v. Brinkmanns Gang durch die Brüdergemeinde. 1905.

Paulsen: Die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten.

Reinhard: Fr. Schleiermacher als deutscher Patriot. Neue Jahrbücher für Pädagogik. 1899.

O. Ritschl: Schleiermachers Stellung zum Christentum in seinen Reden über die Religion. 1888.

v. Rohden: Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schleiermachers. 1884.

Schaller: Vorlesungen über Schleiermacher. 1844.

Schenkel: Fr. Schleiermacher, ein Lebens- und Charakterbild. 1868.

Scherer: Vorträge und Aufsätze. 1884.

K. A. Schmid: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 7. Band. 1886.

K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. 4. Band. 1898.

Julian Schmidt: Geschichte der deutschen Literatur seit Lessings Tode. 2. Band.

P. Schmidt: Spinoza und Schleiermacher. 1868.

Schürer: Schleiermachers Religionsbegriff und die philosophischen Voraussetzungen desselben. 1868.

L. Schwarz: Schleiermacher, seine Persönlichkeit und seine Theologie. 1861.

Fr. H. Chr. Schwarz: Erziehungslehre. 1802—1808.

Sigwart: Schleiermachers psychologische Voraussetzungen, insbesondere die Begriffe des Gefühls und der Individualität. Jahrbücher für deutsche Theologie. 1857.

Sigwart: Ebenda: Schleiermachers Erkenntnistheorie und ihre Bedeutung für die Grundbegriffe der Glaubenslehre. 1857.

Sigwart: Schleiermacher in seinen Beziehungen zum Athenäum. 1861.

Sigwart: Kleine Schriften.

D. Strauß: Charakteristiken.

Thiele: Schleiermacher, die Darstellung der Idee eines sittlichen Ganzen im Menschenleben anstrebend. 1835.

Twesten: Zur Erinnerung an Fr. D. E. Schleiermacher. 1869.

Twesten: Schleiermachers philosophische Ethik. 1841.

Todt: Schleiermachers Platonismus. 1882.

Volkenrath: Die Pädagogik Herbarts und Schleiermachers. 1871.

Zeller: Vorträge und Abhandlungen. 1865.

Ziegler: Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts. 1899.

Abkürzungen:

Dilthey: Das Leben Schleiermachers in Briefen: B.

Dilthey: Denkmale: DD.

1. Auflage der Monologen: M. (Ausgabe von Schiele. 1902.)

1. Auflage der Reden: R. (Ausgabe von Pünjer. 1879.)

Kolonialidee und Schule.

Welche Bedeutung
haben die deutschen Kolonialbestrebungen
für das Vaterland, und in welcher Weise sind diese
Bestrebungen auch in der Volksschule
zu fördern?

Von

Bruno Clemenz
in Liegnitz.

Pädagogisches Magazin, Heft 296.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Die neuere sozial bestimmte Anschauung von dem Wesen und der Aufgabe der Volksschule sieht in ihr keineswegs nur eine Anstalt, in welcher sich der einzelne für seine Zwecke stärken und ausbilden könne oder durch die er lediglich zu seinem eigenen Besten gefördert werde, nein, in der Schule wird ein Organ des Sozialganzen, des Sozialkörpers erkannt, der eine hochwichtige soziale Aufgabe hat:

das Individuum zu einem dem Ganzen förderlichen Mitgliede der menschlichen Gesellschaft heranzubilden.

Demnach war die Aufgabe der älteren Schule erfüllt, wenn der einzelne ein für sein Fortkommen etwa genügendes Maß von Wissen und Können erworben hatte, nach welchem man früher stets und noch heute oft die Leistungen der Volksschule abmißt. Die soziale Ansicht, die die individuale natürlich einschließt, geht darüber hinaus und verlangt Zweckbewußtsein von den künftigen Gliedern des Volkes. Dieses Zweckbewußtsein ist erst mit der ungeheuren Entwicklung des Nationalitäts- und Volksbewußtseins im Volke selbst lebendig geworden. Vor hundert Jahren noch konnte man sich damit begnügen, ein guter Mensch und Bürger zu sein. Heut hat das Wort »Bürger« einen neuen Inhalt bekommen, der über die Passivität des Steuerzahlens hinausgeht und selbstbewußtes Handeln in politischen Fragen fordert, die ja nicht bloß bei Reichs- und Landtagswahlen eine Rolle

spielen, sondern ins Leben tiefer eingreifen als man gewöhnlich meint. Man hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte parallel mit der Erweiterung des politischen, geographischen und geistigen Horizontes an die Auffassung gewöhnt, daß die Volksschule höhere Aufgaben hat, als Abc lehren und Einmaleins drillen.

Zu diesen höheren Aufgaben gehört vor allen Dingen die zweckmäßige Vorbereitung der kommenden Geschlechter auf ihre dereinstigen Pflichten als Deutsche. Biologisch ausgedrückt: die Schule als Organ des Sozialkörpers erfüllt dann ihre Bestimmung, wenn sie dem Ganzen möglichst lebendige und den Lebensbedingungen angepaßte Glieder zuführt.

Damit ist gesagt, daß die Schüler am Ende der Schulzeit ein ihrem Standpunkt angemessenes Verständnis für die Aufgabe der Nation haben müssen.

Zu den Lebensbedingungen sollen nun auch die Kolonien gehören, eine Ansicht, welche freilich nicht von allen Parteien des Volkes geteilt wird. Zweifellos steht aber schon das eine fest, daß sie ein wichtiger Punkt in der politischen Welt sind und schon deshalb — ganz abgesehen von Zu- oder Abneigung — eine Beachtung verlangen. Ferner ergibt sich für die gegenwärtige Abhandlung daraus die Aufgabe, zu untersuchen, welche Bedeutung die deutschen Kolonialbestrebungen für das Vaterland haben. Aus den dieser Untersuchung zu entnehmenden Folgerungen wird sich die Behandlung des zweiten Teiles zu richten haben: in welcher Weise diese Bestrebungen in der Volksschule zu fördern sind?

I.

Welche Bedeutung haben die deutschen Kolonialbestrebungen für das Vaterland?

Dem Skeptiker würde eine oberflächliche Aufzählung der Gründe etwa, nach denen Kolonialpolitik ein Lebens-

bedürfnis ist, gleich sein mit vorgefaßter Meinung. Er wird nur dann von der Wichtigkeit der Kolonien zu überzeugen sein, falls der Nachweis aus der Geschichte gelingt, daß die Kolonialidee keine bloße Liebhaberei der Völker oder Fürsten ist, sondern aus tieferen Quellen genährt wird. Wir befinden uns hier in dem Falle, die Weltgeschichte als Lehrmeisterin anerkennen zu müssen, da nur die auf Erfahrung gestützte Doktrin Sicherheit und Vertrauen gibt.

Sieht man sich die Weltgeschichte auch nur flüchtig unter dem Gesichtswinkel der Kolonialidee an, so steigt wie ein Gesetz die Erkenntnis auf, daß alle großen Staaten und Völker koloniebildend gewesen sind.

Es liegt gewissermaßen in der Natur der Sache, daß sich fruchtbare Nationen soweit als möglich auszubreiten versuchen. Die Babylonier, Assyrer und Syrer fluten auf dem ihnen zur Verfügung stehenden Raum der Erde durcheinander; die ersten und größten Kriege der Weltgeschichte sind Expansionskriege gewesen, als deren völkerbiologische Wirkungen die Ausbreitung des Volkstums und die Aufsaugung kleinerer oder doch schwächerer Völker oder Volkssplitter auftritt. Die asiatischen Völker, voran die Phönizier, sind die ersten großen Kolonialvölker der Weltgeschichte: nach Osten, mehr aber noch nach dem freieren Westen senden sie ihre Volksgenossen hinaus, besiedeln und kultivieren die Gestade des Mittelmeeres und dessen Hinterländer. Ja, selbst das kontinentalste Volk der Erde, die Chinesen, zeigen den Drang, Kolonien zu bilden und sich dadurch Geltung zu verschaffen. Denn — von anderen noch dunklen Partien ihrer Geschichte abgesehen — Japan ist eigentlich nichts anderes als eine chinesische Kolonie, die freilich das Mutterland überflügelte, eine Erscheinung, die nicht ohne Analogien in der Weltgeschichte ist. Die nämlichen Triebe führten die Pharaonen nach Vorderasien, wo sie allerdings dem Gegendruck der Babylonier und Assyrer erlagen. Aber wir wissen, daß ägyptische und semitische

Einflüsse auf dem alten Kulturboden Griechenlands sich die Hand gereicht haben, und es ist heut nicht mehr im einzelnen nachweisbar, in welchen Punkten die griechische Kultur von der asiatischen abhängig ist, also auf kolonialem Untergrunde ruht.

Dagegen ist die Macht der Kolonialidee der Griechen und Römer bekannt. Man kann sagen, daß die griechische und römische Geschichte von ihren ersten Anfängen an, von kolonialen Bestrebungen getragen wird und daß die Brennpunkte eben dieser Geschichte Kolonialfragen sind. Die Besiedelung der Inselwelt, die die geographische und auch die kulturelle Brücke zwischen Europa und Asien bildet, ist der Schlüssel zum Verständnis aller inner- und außerpolitischen Fragen in der griechischen Geschichte. Und das gewaltigste Ereignis der Weltgeschichte überhaupt von unserm Gesichtspunkte aus, die macedonische Invasion nach Asien unter Alexander d. Gr. ist eine Ausbreitungsangelegenheit größten Stils. Und die Kolonialfrage spinnt von der griechischen zur römischen Geschichte hinüber. Infolge der kolonialen Streitigkeiten kamen die Römer mit den Griechen in Berührung und nahmen, freiwillig und unfreiwillig, von deren Kultur an, Fermente, die zweifellos nicht wenig dazu beigetragen haben, daß die Römer das größte Kulturvolk der Erde geworden sind, das die Weltgeschichte bis dahin kennt. Bei den Römern fallen die Begriffe Kultur und Kolonie zusammen, und kein Volk der Erde hat vor ihnen eine so großartige Organisation erworbener Länder hervorgebracht wie sie.

Dann sind es die romanischen Völker Westeuropas, die eine Zeitlang kolonialbildend in der Weltgeschichte auftreten, die Portugiesen und die Spanier. Sie haben die größten handelspolitischen Wege um die Erde gesteckt und am meisten vorbereitend für die Geschichte der Neuzeit gewirkt. Frankreich tritt ein in die Reihe der Kolonialmächte, und ihm folgen die Niederlande und endlich Großbritannien.

Wer die ganze alte und mittlere Geschichte außer acht lassen und nur die Geschichte der Neuzeit ansehen wollte, müßte sich klar werden, daß die Kolonialidee kein Spiel der Laune sein kann. Ein Großstaat, den man mit Recht ein »Land der unbegrenzten Möglichkeiten« genannt hat, dem also auf dem eigenen Grund und Boden alle Bedürfnisse zu befriedigen sind, tritt, sobald er handels- und weltpolitisch wird, als Gründer von Kolonien auf. Wenn irgend etwas, so müßte dieser Hinweis überzeugen, daß Kolonien Lebensbedürfnisse der Weltmachtsstaaten sind. Denn obgleich von Nordamerika die Monroedoktrin ausgegangen ist, jene Lehre, die im krassen Widerspruche zur Besetzung und Besiedlung fremder Länder zu stehen scheint, wird es doch in Zukunft keinen größeren Feind der europäischen Kolonien geben als eben die Union. Und ein bedeutender Historiker hat vorausgesagt, daß eben diese Kolonialfrage der Boden sein wird, auf dem einst eine ernste Auseinandersetzung zwischen Deutschland und Amerika erfolgen wird.

Aus dieser bloßen Übersicht ergibt sich schon die Erkenntnis: daß die Kolonialidee im Laufe der Weltgeschichte immer mit der Weltmachtspolitik gemeinsam auftritt. Die Weltmachtspolitik aber ist zu gewissen Momenten der Geschichte nicht eine von mehreren Möglichkeiten, sondern die einzige Existenzmöglichkeit. Entweder Rom oder Karthago mußte fallen, entweder Frankreich oder England in Amerika herrschen und dadurch Weltmacht werden, und Kenner der Geschichte und der Völker-Naturgeschichte behaupten ebenso, daß es für Deutschland im gegenwärtigen Augenblick keinen Zweifel darüber gibt, daß unsere Kolonien erhalten werden müssen, soll Deutschland nicht von der Weltbühne abtreten.

Aber werfen wir jetzt noch einen Blick auf den Entwicklungsgang der deutschen Geschichte insbesondere, um daran noch zu prüfen, ob, und unter welchen Bedingungen die Kolonialidee darin schon eine Rolle gespielt hat.

Fast ein Jahrtausend nimmt die Geschichte der »deutschen« Gewässer im Norden Europas eine Sonderstellung ein. Während im Süden Europas das Mittelmeer seine völkerverbindende Kraft äußert, gewährt die ihm vergleichbare Ostsee dem Norden einen ähnlichen Vorteil: die Normannen schwärmen nach allen Richtungen aus, gehen freilich auch weiter über die Nordsee und dringen tief in das Innere des Kontinents, selbst bis nach Asien hin vor. Und aus diesen letzten Ausstrahlungen der Nordgermanen gehen hochbedeutsame Staaten hervor: in Großbritannien, in Island, in der Normandie und in Unteritalien, wo sie mit den italienischen Bürgern gegen den vordringenden Unglauben kämpfen.

Dann setzt im 12. und 13. Jahrhundert die große innere Kolonisation Osteuropas durch Deutsche ein, die das Land östlich der Elbe bis weit hinauf am baltischen Meere der deutschen Kultur unterwirft und die bis auf die heutige Zeit entscheidend für die Abgrenzung der Nationalitäten und auch der Staaten geworden ist. Dann entwickelte sich zwischen diesem alten und dem neuen deutschen Boden ein Verkehr, der an die Beziehungen erinnert, die wir im 19. Jahrhundert zwischen den Amerikanern und ihren englischen und deutschen Heimatsgebieten haben emporblühen sehen. Vor allem verdankt der Kranz deutscher Städte an der Ostseeküste, von Kiel und Lübeck bis hinauf nach Reval und Narwa, diesen Hergängen seine Entstehung. In dem sich nun entwickelnden Kolonialverkehr spielen deutsche Bürger die Hauptrolle. Schon im 13. Jahrhundert erscheinen sie geeinigt, im 14. umfaßt die deutsche Hansa gegen achtzig städtische Gemeinwesen von den Mündungen des Rheins bis zum finnischen Meerbusen und landeinwärts bis Köln und Göttingen, Halle, Breslau und Krakau.

Die Hansa bedeutet die erste große wirtschaftliche Kolonisation durch Deutsche. Der ganze Norden Europas ist durch diesen Riesenorganismus ökonomisch kultiviert worden. Die Erträge des Bergbaues, der Landwirtschaft,

des Forstbetriebes, der Jagd und Fischerei wanderten aus dem östlichen Europa nach dem Westen, und den entgegengesetzten Weg nahmen das Salz des biskaischen Meerbusens, die Weine des Rheines, die Tuche und Gewebe Flanderns, die deutschen Biere. Und was wichtiger war: überall in den Verkehrsbetrieben Nordeuropas setzten sich Deutsche fest. Deutsche waren es, die der übrigen Welt Europas die Beute des Meeres zuführten, — denn der Hering wurde damals erst Volksspeise — und die vor allen anderen auf den Märkten vertreten waren, welche sich im Anschluß an die Fischerei in Skandinavien abspielten. Selbst die Engländer gewöhnten sich daran, den Stockfisch im 14. und mehr noch im 15. Jahrhundert von Deutschen zu beziehen. Das Salz zu erhandeln, das in den Sommermonaten an der westfranzösischen Küste gewonnen wurde, erschienen dort alljährlich Hunderte von deutschen Schiffen aus der Nord- und Ostsee, und der Warenaustausch zwischen diesen Gebieten und England, sowie der zwischen England und den Niederlanden lag vornehmlich in deutschen Händen. Und das Merkwürdige dabei ist, daß, wo anfangs noch andere Völker neben Deutschen sich am Handel beteiligen, den Deutschen bald das Geschäft allein überlassen bleibt. Hier zum erstenmal in der Geschichte hat das deutsche Volk gezeigt, daß es ein Kolonisationsvolk ersten Ranges ist und daß seine Fähigkeiten und Kräfte erst in der Mission erblühen, die auf den Ozean und den Überseehandel hinweist.

Fragen wir nun: wie kam es, daß das deutsche Volk diese Rolle als Kolonialvolk und Handelsvolk so rasch verlor?

Es war dies nicht das Werk eines Augenblicks, nicht die Folge eines Vorganges, sondern eine den verschiedensten Ursachen zuzuschreibende Erscheinung. Die Erstarkung der nordeuropäischen Staaten zu geschlossenen und selbstbewußt auftretenden Handelsstaaten, die Entdeckung Amerikas, bereiteten den Rückgang vor. Zuletzt und am meisten ist jedoch das deutsche Volk selbst

dafür verantwortlich zu machen. Der Mangel an reichsstarkem Schutz, der wirtschaftliche Niedergang im Innern sind die wesentlichsten Ursachen für den Verlust der glanzvollen Stellung gewesen. Die Verkennung der eigenen Kräfte und Aufgaben ist allemal von schweren Folgen begleitet, die sich besonders in wirtschaftlichem Niedergang äußern. Und so auch hier; hätte es damals eine feste Reichsleitung mit anspornender Initiative gegeben, wie sie das deutsche Volk heut fortgesetzt erfährt, so würden wahrscheinlich die Dinge sich anders entwickelt haben.

Es folgt eine Zeit des traurigsten Niederganges: während die Welt von Niederländern, Engländern und Franzosen aufgeteilt wird, steht der Deutsche mit seinesgleichen in heftigem Bruderkampfe: religiöse und politische Kämpfe nehmen seine ganze Kraft in Anspruch und entziehen ihn seinem größeren Können. Drei Jahrhunderte hat der Deutsche sich nicht um die Welt gekümmert. Er hat wohl Erfolge errungen auf geistigen Gebieten, — indes die Gegenwart zeigt, daß der Verlust fast unersetzlich ist: die Welt ist nahezu aufgeteilt, und nur, wer draußen auf dem Weltmeer und in den Weltteilen Anrechte hat, ist angesehen, darf mitreden in weltpolitischen Dingen. Daß es für die Deutschen nicht schwer gewesen sein möchte, sich nach und nach eine Kolonialmacht zu erwerben, das zeigt nicht nur der tatenfrohe Versuch des großen Kurfürsten, das lehrt am besten das reiche Holland, das, in Europa ein Kleinstaat, in der Welt ein Wort mitzureden hat. Es würde längst nicht die Rolle spielen, die es wirklich führt, wenn ihm nicht die Schiffe die Schätze Ostindiens seit Jahrhunderten zuführten. Gerade seine Kleinstaatrolle zuhause ist der beste Beweis dafür, daß das größere Deutschland seine Zeit verpaßt hat.

Wenn heut die Verhältnisse sich schon wieder zum Besseren gewandt haben, so war die treibende Kraft die innere Erstarkung des deutschen Volkes. Seine Kopfzahl hat sich im 19. Jahrhundert ungeahnt vermehrt, seine

wirtschaftlichen Kräfte sind enorm gestiegen, ebenso seine Bedürfnisse. Schon im Frieden bedarf Deutschland einer Einfuhr von Bodenerzeugnissen, sowie eines großen Teiles der Rohstoffe für seine Industrie. Aus den sorgfältigsten Untersuchungen ergibt sich, daß die verschiedenen Zweige der Landwirtschaft, einschließlich der Forstwirtschaft, einen Einfuhrbedarf von nahezu zwei Milliarden aufweisen. Und umgekehrt sind wir auf den Handel mit dem Auslande wegen der steigenden Produktion an Industrieerzeugnissen angewiesen. Deutschlands Bevölkerung ist fast zu zwei Dritteln nicht mehr landwirtschaftlich tätig. Die Industrie ist eine der wichtigsten Grundlagen unserer Existenz geworden. Wohin mit den Produkten, wenn uns einmal die Türen des Auslandes verschlossen werden sollten? Wir haben nirgends feste Absatzgebiete: solche zu schaffen, ist die vornehmste Sorge der Kolonialpolitik. Aber noch andere Gründe sprechen dafür, daß das Deutschland von heute ohne Kolonien nicht existieren kann, und daß es in Zukunft in steigendem Maße wird auf die eigenen Kolonien in vielfacher Beziehung angewiesen sein.

Das alles hat uns allein der historisch-wirtschaftliche Rückblick auf die Entwicklung des deutschen Volks gelehrt. Sonach muß anerkannt und eingesehen werden, daß die Kolonialidee auch dem deutschen Volke unentbehrlich ist. Es handelt sich um eine Lebensidee, eine Existenzfrage. Noch in letzter Stunde zurechtgekommen zu sein, um wenigstens nicht alles verloren und verspätet zu sehen, das ist immerhin ein tröstlicher Gedanke. Aber wir dürfen dabei nicht verharren. Stillstand ist Rückgang. Noch sind unsere Kolonien nicht das, was sie sein möchten und was sie sein sollten, um dem Mutterlande die rechte Stütze und den rechten Rückhalt im Welthandel zu geben.

Das führt uns auf die allgemeine Frage: Welchen Zweck denn Kolonien überhaupt haben?

Nach Beantwortung dieser Frage werden wir näher

auf den wirtschaftlichen Wert unserer deutschen Kolonien speziell eingehen und damit die Behandlung des ersten Teiles unserer Aufgabe schließen können. Die Kolonialidee ist eine komplizierte, und nicht immer sind es dieselben Ursachen und Gründe, die zur Gründung von Kolonien führten.

Die Kolonialidee ist nur entwicklungsgeschichtlich zu verstehen, wie sie im vorstehenden bereits angedeutet wurde. Unter Kolonien versteht man dauernde Niederlassungen von Bevölkerungs- und Vermögensbeständen der höheren auswärtigen Gesittung. Es gab eine Zeit, in der es auf der Erde noch eine Menge neues, d. h. von Menschen noch nicht besiedeltes Land gab. Diese Zeit liegt für uns im Dunkel der Prähistorie. Nur wenige Inseln im Atlantischen Ozean und einige Polarländer sind in geschichtlicher Zeit als Neuland kolonisiert worden. Seitdem ist die Kolonisation längst Verdrängung geworden. Der Vorgang der Kolonisation setzt dreierlei voraus: 1. Land, um eine Kolonie anzupflanzen; 2. Volk, das mit diesem Lande sich zu einer Kolonie verbindet; 3. Bewegungen, die das neue Land mit dem alten in Verbindung setzen und ihre Vereinigung aufrecht erhalten. Das Land ist dabei jedesmal der wichtigste Punkt. Denn in den meisten Fällen ist es — auch wenn dies nicht der Hauptzweck sein sollte — auf wirtschaftliche Werte abgesehen, die der Natur entnommen werden. Deshalb spielt die Eroberung in der Kolonisation eine hervorragende Rolle. Auf das Volk kommt viel an; und zwar in erster Linie natürlich auf das kolonienbildende Volk. Nicht alle Völker haben gleiche Talente in der Herstellung von Kolonien erwiesen. Gegenwärtig sind offenbar die Engländer das kolonialfertigste Volk der Erde. Und dann ist die Bevölkerung des Koloniallandes wichtig, das entweder verdrängt oder assimiliert werden muß. Treibend bei dem Vorgang ist die Bewegung. Darunter versteht man die komplizierten Erscheinungen, die ein Volk zur Beschaffung von Kolonien

antreiben. »Die Gründung einer Kolonie,« sagt *Ratzel* (Politische Geographie, 2. Aufl., 136), »ist immer das Ergebnis einer Reihe von Expansionsbestrebungen und -leistungen geistiger, politischer oder wirtschaftlicher Natur. Die Gründungen sind nirgends Anfänge, sondern Schlußergebnisse.«

Noch mehr will sagen, daß die Kolonisation immer in eine Zeit wirtschaftlichen Aufschwunges fällt und mit diesem gleichbedeutend ist. Über die Zwecke der Koloniebildung, die recht verschieden sein können, belehren uns die verschiedenen Arten der Kolonien, denn ein Staat wird die einmal in Besitz genommenen alsbald zu dem zu machen suchen, zu dem Ende er sie erwarb. *Ratzel* unterscheidet nun folgende Arten:

I. Eigentliche Kolonien, deren Landanspruch vorwiegend wirtschaftlich ist. Dazu gehören die Ackerbau-, Viehzucht- und Bergbaukolonien.

II. Kolonien, die von vorwiegend politischem Landanspruch ausgehen. Diese sind
   a) Pflanzungskolonien,
   b) Handels- und Verkehrskolonien.

III. Kolonien mit rein politischem Landanspruch, und zwar
   a) Eroberungskolonien,
   b) Feste Plätze, Flottenstationen, Kohlenstationen usw.

Es sind also wirtschaftliche und politische Zwecke, die zur Gründung von Kolonien führen, und da Wirtschaft und Existenz die Lebensaufgaben ausmachen, wozu aber die politischen Zwecke gehören, so ist erwiesen, daß die Kolonisation eine Notwendigkeit für die Staaten ist. Unsere deutschen Kolonien sind nicht rein in die eine oder andere Rubrik zu stellen. Sie sollen möglichst vielen Zwecken dienen, aber doch in erster Linie Ackerbau- und Handelskolonien sein. Dazu kommt bei allen die politische Bedeutung als Stützpunkte der deutschen Flotte und als Operationsbasis für diese. Am ausgesprochensten

tritt diese Idee bei den australischen und bei der asiatischen Kolonie hervor.

Sehen wir uns die Gründe für die Einleitung einer deutschen Kolonialpolitik genauer an, so sind folgende drei Punkte es gewesen, die geradezu dahin drängten, Kolonien zu erwerben.

Den ersten nachhaltigsten Anstoß zur Begründung deutscher Kolonien hat die deutsche Auswanderung in den 70er und 80er Jahren gegeben, die auf 220000 Köpfe im Jahre stieg und sich größtenteils nach Nordamerika wandte. Inzwischen ist die Auswandererziffer auf den achten Teil, 28000 im Jahr, zurückgegangen, aber jede industrielle Krise kann sie wieder anschwellen lassen. Was nun an Intelligenz und Arbeitskraft, an Leistungsfähigkeit und damit an Macht dem deutschen Volke durch die Auswanderung entzogen wird, kommt dem aufblühenden Weltstaate Nordamerika zu Gute, arbeitet dort unter hohem Schutzzoll gegen uns, also gegen sein eigenes Volkstum, ist also in zweifacher Hinsicht zu beklagen. Dem kann nur entgegengetreten werden durch Kolonien, die den auswandernden Überschuß der Bevölkerung aufnehmen und ihn damit wirtschaftlich und ideell dem Deutschtum erhalten.

Die aufblühende Industrie braucht enorme Mengen von Rohstoffen, und im Bezug derselben sind wir vom Auslande völlig abhängig. Baumwolle, Schafwolle, Jute, Hanf, Flachs usw. müssen mit schwerem deutschen Gelde von dem Auslande geholt werden: nicht weniger als 500 Mill. Mark für Baumwolle, 350 Mill. Mark für Schafwolle, 75 Mill. Mark für Hanf und Flachs, 370 Mill. Mark für Häute und Felle, 230 Mill. Mark für Holz, im ganzen an 3 Milliarden Mark gehen jetzt ins Ausland.

Diese Summen dem deutschen Nationalvermögen zu erhalten, ist eine weitere Aufgabe der Kolonien.

Das Gegenstück dazu ist die ungeheuer angeschwollene Produktion unserer Industrie, von der über 3 Milliarden

Werte ausgeführt werden; dieser müssen sichere Absatzmärkte geschaffen werden. Denn die meisten Großstaaten, wie Rußland, Frankreich und Amerika, schließen sich durch hohe Schutzzölle ab, und nur Großbritannien mit seinen Kolonien ist unseren Erzeugnissen frei. Aber auch hier arbeitet man bereits auf einen das britische Weltreich zusammenschließenden (das heißt für uns: abschließenden) Zollbund hin.

Um die Kolonien zu Absatzmärkten zu machen, ist freilich eine längere Zeit nötig, in der die Eingeborenen zu arbeitenden und konsumierenden Menschen erzogen werden müssen, und das kann nicht von heut zu morgen geschehen, sondern bedarf vieler Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte. Diese, die vornehmste Aufgabe der Kolonisation — sie ist zugleich Kulturaufgabe — muß es am meisten bedauerlich erscheinen lassen, daß Deutschland nicht früher als Kolonialmacht auftreten konnte.

Dieses verspätete Eintreten in die Reihe der Kolonialmächte verschuldet es, daß wir andern Kolonialmächten gegenüber sehr ins Hintertreffen geraten sind, nicht nur was Quantität, sondern auch, was Qualität der Kolonien anlangt. Unsere Kolonien haben einen Flächenraum von $2\frac{1}{2}$ Mill. Kilometer², dagegen besitzen Rußland $16\frac{1}{2}$ Mill., Großbritannien 29 Mill., Frankreich 11 Mill. Kilometer², und nur die Kleinstaaten: Niederlande, Belgien und Portugal stehen mit uns etwa auf einer Stufe! In diesem Falle bedeuten Ziffern schon Macht.

Aber diese Macht wird noch variiert durch die wirtschaftliche Bedeutung der einzelnen Kolonien.

Togo, zwar die kleinste der afrikanischen deutschen Kolonien, jedoch die dankbarste. Denn die Kolonie hat seit ihrem Bestehen keinen Reichszuschuß erfordert, sondern ihre Verwaltung aus eigenen Mitteln bestritten. Die wirtschaftliche Bedeutung beruht auf der Ausfuhr von Palmkernen, Palmöl, Kautschuk und Mais, im ganzen 3,9 Mill. Mark Werten im Jahr 1905. In demselben Jahre

betrug die Einfuhr fast 8 Mill. Mark. Für die Zukunft wird die Baumwolle das wichtigste Produkt sein.

Kamerun, am größten Naturhafen des Kontinents gelegen, bietet an Naturerzeugnissen Kautschuk, Palmkerne, Elfenbein, Palmöl: neuerdings ist der vulkanische Boden um den Kamerunberg zum Anbau von vorzüglichem Kakao genutzt worden. Die Ausfuhr belief sich 1904 auf 7,6 Mill. Mark. 32 große Firmen haben den Handel in die Hand genommen; die durch sie eingeführten Waren hatten einen Wert von 8,7 Mill. Mark. Jetzt werden Versuche mit Baumwollen-Anbau gemacht. Zwei großen Gesellschaften sind auf die Zeit von 50 Jahren bedeutende Landkonzessionen gemacht werden, um das Innere des Landes zu erschließen. Auffällig ist, daß Kamerun, obgleich bis vor wenigen Jahren der Inbegriff aller deutschen Kolonisation, noch so wenig bekannt ist. »In Kamerun,« sagt ein vorzüglicher Kenner unserer afrikanischen Kolonien, der ehemalige Gouverneur von Deutsch-Ost-Afrika, *E. v. Liebert*,[1]) »ist weder die äußere Bodengestaltung vollständig erforscht, noch ist man über die Volkszahl und die Zusammensetzung der Bevölkerung ausreichend orientiert.« Hier wie überall ist der wirtschaftliche Fortschritt von dem Bau von Eisenbahnen abhängig, und namentlich die wichtige Baumwoll-Kultur ist nur mit Erschließung des Landes durch dieses Verkehrsmittel möglich. Im allgemeinen ist Kamerun wertvoll für die Zukunft. »Es bedarf keiner Prophetengabe, um Kamerun eine bedeutende wirtschaftliche Entwicklung und eine große Zukunft vorauszusagen. Seine günstige Lage, seine guten Häfen, sein tiefes Hinterland mit einer kultivierten intelligenten Bevölkerung, endlich sein mächtig fruchtbarer Boden sind die gegebenen Bedingungen dazu. Sobald die Kolonialverwaltung dem Lande mehr Aufmerksamkeit zuwendet, die dringendsten Bedürfnisse befriedigt,

---

[1]) In seiner beachtenswerten und zur Aufklärung sehr empfehlenswerten Schrift »Die deutschen Kolonien und ihre Zukunft«. Berlin W. 62, Vossische Buchhandlung, 1906. S. 19.

Eisenbahnen und Straßen baut, die Häfen ausgestaltet und militärisch besetzt, so muß sich hier eine blühende Kolonie entfalten.« [1])

Deutsch-Südwestafrika ist deshalb wirtschaftlich so sehr wichtig, weil es das einzige uns zugefallene Siedelungsland ist, das deutsche Auswanderer ohne weiteres aufnehmen kann. Es wäre also die einzige deutsche Siedelungskolonie der Zukunft. Der Zukunft! Denn zur Zeit waltet noch ein Unstern über diesem fast doppelt so großen Lande, wie es das Deutsche Reich ist. Seine Natur ist nicht verschwenderisch ausgestattet und nicht freigebig, und doch sollte hier einst Deutschlands Zukunft sitzen! Sehr schön sagt der bereits erwähnte *E. v. Liebert*: »Die Weltgeschichte hat dem deutschen Volke in seiner tausendjährigen Entwicklung keinen einzigen Erfolg in den Schoß geworfen, sondern es hat mühsam um jeden Fortschritt ringen müssen.« Die natürliche Heimat der Weißen in diesem »Neudeutschland« wird die Grassteppe sein und die Wirtschaftsform die Viehzucht. Das Vieh gedeiht von dem schnell trocknenden, aber lange Nährkraft behaltenden Grase vortrefflich, selbst ohne Kraftfutter. Der zweite Wirtschaftszweig, auf den sich die Zukunft stellen wird, ist der Bergbau. Es sind bis jetzt ermittelt:

2 Stellen von Gold mit Wismut,
11 „ „ „ „ Kupfer,
16 „ „ Kupfer,
2 „ „ Blei,
4 „ „ Eisen,
2 „ „ Diamant-Erde,
1 „ „ Petroleum.

Demnach können Viehzucht, und zwar Pferd-, Schaf- und Ziegenzucht, sowie Bergbau für Deutschlands Zukunft sehr lohnend werden. Um nur ein Beispiel zu verwenden, sei auf die Bedürfnisse an Schafwolle hingewiesen, wovon wir gegenwärtig nur für 200 Mill. Mark erzeugen,

---

[1]) Ebenda S. 21.

aber für 375 Mill. Mark einführen. Freilich harrt hier noch gewaltige Regsamkeit und Ausdauer der deutschen Kolonisten, denn »die Bedingungen der Entwicklung sind gegeben in der Möglichkeit bescheidenen Ackerbaues, großangelegter Viehzucht und rentablen Bergbaues, später auch der Baumwollkultur im Ovambolande am Kunene, alles dies unterstützt durch die Zwangsarbeit der unterworfenen eingeborenen Stämme.« [1])

Ein Urteil über Deutsch-Südwestafrika: Ein Süddeutscher, der seit $^{3}/_{4}$ Jahren in Deutsch-Südwestafrika in höherer Stellung tätig ist, hat einem Freunde in mehreren Briefen seine große Befriedigung mit den Verhältnissen in der Kolonie ausgesprochen und sich dabei auch über die Zukunft des Landes geäußert.

Nach den »Münchener Neuesten Nachrichten«, die die Briefe veröffentlichen, sagt er u. a. in einem Briefe vom 15. August 1905: »... Freund, ich sage Dir, aus dem Lande wird etwas! Was ich bisher sah, ist besser als die mir im Kriege bekannt gewordenen Teile Transvaals. Auch was unsere Landsleute seit 1896 hier geleistet haben, hält den Vergleich mit den Burenstaaten wohl aus und berechtigt zu den besten Hoffnungen.... Das Klima ist ideal, meine Wohnung sehr nett, kurz, ich fühle mich sehr wohl.« Am 30. Oktober 1905 schreibt er von Windhuk: ».... Anbei einige Beweise für die Zukunft des Landes: 1. Die Nachfrage nach Grund und Boden in Stadt und Land steigt täglich. 2. Die Leute machen Geld. Die Frau Schuhmacher und Schneider kann man selbst an Wochentagen spazieren reiten sehen mit Straußenfedern auf dem Hut. 3. Arbeiter sind hier sehr gesucht und gut bezahlt. 4. Hier und auf viele Kilometer der Umgebung ist Wasser genug, oft schon einen Meter unter der Erdoberfläche. 5. Viele schöne Farmplätze und Wasserstellen sind erst durch den Aufstand uns bekannt geworden. 6. Gerade so wird's mit Berg-

[1]) Ebenda S. 30.

schätzen gehen, wenn nur mal Leute im Lande sind!« Am 27. Januar 1906 schreibt er aus Windhuk: »...Wir essen hier zurzeit die üppigsten Trauben mit Beeren, die einen Durchmesser haben größer als ein Markstück. Der Boden ist üppich reich. Handwerker und Arbeiter sind hier riesig gesucht. Tagelöhne 7 bis 15 Mark!« Von Windhuk, 10. März 1906, ist der letzte Brief abgeschickt: »... Von der Reise nach dem Süden (Rehobot-Nauchas-Hornkrans-Gurumanas-Wahki) bin ich erholt und gestärkt gestern zurückgekehrt. Die Reise war sehr interessant und bot mir herrliche Bilder. Das Land hat viel bessere Weide und üppigere Pflanzen als Transvaal. Wir brauchen nur weiße, deutsche Menschen — alles andere wird sich dann finden. Darum sorge zu Deinem Teile dafür, nun, nachdem fast im ganzen Lande Friede ist, die deutschen Auswanderer hierher zu lenken. Riesig begehrt und geschätzt sind deutsche Frauen und Mädchen hier. Die Zeitung bringt viele Gesuche nach solchen als Wirtschafterinnen, Köchinnen, Ehefrauen usw....«

So die Briefe eines Mannes, der drüben lebt und wirkt. Da ist es doch unsere Pflicht, die unermüdliche Arbeit unserer deutschen Kolonisatoren mit allen Mitteln zu unterstützen.

Deutsch-Ostafrika, dessen Existenz als deutsche Kolonie schon einen großen wirtschaftlichen Erfolg bedeutet, da diese das Werk des deutschen Kaufmanns ist, liefert Elfenbein, Kautschuk, Kopal, Vieh. Die Versuche mit Tabakpflanzungen sind fehlgeschlagen, die mit Kaffeepflanzungen sind trefflich gelungen; schon hat die Kaffeeausfuhr den Wert von $^1/_2$ Mill. Mark überstiegen. Ferner erweist sich lohnend der Anbau von Hanf der Siselagave, schließlich sind noch Hoffnungen auf Kautschuk und Baumwolle zu setzen. Wahrscheinlich wird sich später auch eine rationelle Forstwirtschaft ermöglichen lassen, um die wundervollen Bestände an Hochwald wirtschaftlich zu nutzen. Der ehemalige Gouverneur dieser Kolonie,

E. v. Liebert, sagt über die wirtschaftliche Bedeutung Deutsch-Ostafrikas: »Ich habe auch volles Vertrauen, daß die wirtschaftliche Entwicklung des Landes den Erwartungen solcher Leute entsprechen wird, die die Einflüsse von Zeit, Bevölkerung, Areal, Klima und Bodenverhältnissen nur einigermaßen richtig in Rechnung stellen. Je länger ich das Land kenne, und das ist seit 15 Jahren, desto mehr komme ich zu der Überzeugung, daß Deutsch-Ostafrika unser wertvollster Besitz über See ist. All das Gerede über die Wertlosigkeit des Landes würde verstummen, wenn es nicht infolge seiner traurigen Verkehrsverhältnisse den meisten Menschen unzugänglich wäre. Volles Vertrauen habe ich vor allem zu der Zukunft der Kolonie als Ansiedlungsgebiet für Deutsche. Aber auch dazu gehören erst Eisenbahnen!«

Man sieht: Hoffnungen genug, und überall verlangt man die Eisenbahn!

Im ganzen gilt von den afrikanischen Kolonien, daß aus ihnen bei sorgsamer Pflege etwas zu machen ist, daß sie Raum und Naturverhältnisse derart bieten, um — in beschränktem Maße — als Ansiedelungskolonien angesehen zu werden, und daß sie schließlich auch für Flottenzwecke dienstbar sind.

Von den australischen Besitzungen hat nur das Kaiser-Wilhelmsland kontinentalen Charakter. Für die Aufschließung des tropischen Landes und demgemäß für seine wirtschaftliche Ausnutzung konnte bisher nur wenig geschehen. Dazu kommt, daß das Klima heißfeucht, für den Europäer ungesund und verderblich ist. Das Pflanzungsareal betrug 1904/5 erst 22000 ha, wovon 3500 ha unter Kultur genommen und 272 ha ertragsfähig waren. Die Einfuhr belief sich in demselben Zeitraum auf etwa $^1/_2$ Mill. Mark, die Ausfuhr betrug gar nur den zehnten Teil davon.

Gesünder ist das Klima des Bismarck-Archipels, der demzufolge auch lieber als Wohnsitz von den Weißen aufgesucht wird. Unter Kultur befinden sich hier von 70000 ha,

die als Pflanzung in Angriff genommen sind, etwa 9000 ha. Alle Südseeinseln erzeugen vornehmlich Kopra, daneben Kaffee und Trepang. Kaum nennenswert ist vorläufig noch die Gewinnung von Baumwolle; Perlmutterschalen sind ein weiteres Produkt. Die Gesamtausfuhr belief sich 1904 auf 1,2 Mill. Mark, die Einfuhr auf 1,75 Mill. Mark.

Die Karolinen, Marianen und Palauinseln sind wirtschaftlich fast ausschließlich durch Kopraproduktion zu werten, wozu neuerdings Anpflanzungsversuche mit Manilahanf gekommen sind. Einfuhr und Ausfuhr betrugen 1904: 700000 und 450000 Mark.

Die Marshallinseln zeigen denselben Charakter und ähnliche wirtschaftliche Bedeutung wie die vorgenannten Inseln; Einfuhr und Ausfuhr stellten sich 1904 auf 450000 und 580000 Mark.

Die Samoainseln, diese »Inseln der Seligen«, haben ein liebliches Klima und sind von einer auffallend schönen und verhältnismäßig geistig hochstehenden Bevölkerung besiedelt. Kopra, Kakao und Kautschuk sind die einzigen Produkte; die Ausfuhr betrug 1905: 2028718 Mark und die Einfuhr 2881930 Mark. Jedenfalls sind die Samoainseln die wertvollsten Besitze der Südsee.

»Das gesamte deutsche Kolonialgebiet in der Südsee liegt heute dem Mutterlande gar zu weit entrückt und hat noch zu mangelhafte Verbindung mit dem großen Weltverkehr. Daher ist das Interesse noch weitaus nicht so lebhaft wie für die afrikanischen Gebiete. Dies wird voraussichtlich eine Änderung erfahren, wenn der Durchstich der Panama-Landenge vollendet sein und der Stille Ozean von Osten zugänglich werden wird. Hoffentlich befinden sich alsdann alle deutschen Inselgruppen bereits in wirtschaftlicher Blüte und können reiche Ernten auf dem neuen Seewege den deutschen Häfen zuführen.« [1])

Für Kiautschou, das insofern eine Sonderstellung einnimmt, als es nicht der Kolonialverwaltung, sondern

---

[1]) *Liebert* S. 61.

dem Reichs-Marineamt unterstellt ist, sind verhältnismäßig sehr große Aufwendungen gemacht worden, um es wirtschaftlich rentabel zu stellen. Seine Erwerbung und sein Besitz ist weniger als Wirtschafts-Kolonie, denn als Flottenstation gedacht. Da Kiautschou eben ein reiches und dicht bevölkertes Hinterland hat, dürfte sich hier in kurzer Zeit ein schwunghafter Handel entwickeln. Bedeutsam sind namentlich die Kohle und das Eisen; außerdem kommen noch in stetig steigender Menge Ackerbauerzeugnisse, Industrieprodukte des Landes (Strohgeflechte, Töpfer- und Glaswaren, Sude) in Betracht. —

Überblickt man die Kolonial-Wirtschaftsverhältnisse im ganzen, so zeigt sich deren verschiedenartige Natur. Der wirtschaftliche Wert ist überall in erster Linie von den Gegebenheiten abhängig. Das sind die Naturverhältnisse, Klima, Boden und Bewässerung. Was die Urproduktion anlangt, das heißt die Gewinnung von Naturschätzen, die ohne besondere Bearbeitung verwertet werden können, so war bisher Kamerun am wertvollsten, dann folgt Deutsch-Ostafrika; dagegen zeigen das Kaiser-Wilhelmsland und der Bismarck-Archipel den geringsten Nutzen in dieser Hinsicht. Der Wert der gesamten Ausfuhr an Urproduktion (Gummi, Kautschuk, Palmkerne, Elfenbein, Kopal, Wachs, Nutzholz, Trepang) beträgt in sämtlichen Schutzgebieten fast 10 Mill. Mark. Wie ein Kenner der Landes- und Wirtschaftsverhältnisse behauptet, wird sich dieser Wert zunächst nicht wesentlich steigern lassen.[1])

Aber die Urproduktion ist nur eine, und zwar die unterste Stufe des Erwerbs. Was die Natur erzeugt, kann durch menschliche Tätigkeit bedeutenden Wert erlangen, und die Arbeit wird und soll auch in unseren Kolonien einst eine hervorragende Rolle spielen. Vorläufig kann man dies noch leider nicht behaupten; denn die Eingeborenen unserer Schutzgebiete sind geistig träge und materiell anspruchslos, ohne Kulturbedürfnisse und ohne

---

[1]) *A. Seidel,* Unsere Kolonien, S. 18.

Streben nach geistigem und materiellem Fortschritt. Sie sind daher auch weder kauflustig noch kaufkräftig. Sie sind also für unsere Industrieprodukte noch schlechte Abnehmer. Was die Arbeit des Eingeborenen selbst anlangt, so ist er, wie gesagt, sehr träge, und nur schwer zur Arbeit anzuhalten. Die gesamte Arbeitsleistung der Eingeborenen hat zunächst nur einen Wert von etwa 3 Mill. Mark, das sind 30 Pfennige für den Kopf.

Fassen wir die Arbeit der Weißen ins Auge, so ist die Lage kaum günstig zu nennen, denn das Klima ist ungünstig, nur in Südwestafrika, Kiautschou und einigen Südseeinseln nicht; dauernder Aufenthalt ist nur wenigen und an wenigen Orten möglich. Aber die Verhältnisse können durch geschickte Vorbereitung und Anpassung anders werden. Zur Kolonialpolitik gehört Talent, und *A. Seidel* sagt[1]: »Wenn wir uns die Frage vorlegen, welche Eigenschaften die kolonisatorische Tätigkeit vom Kolonisator fordert, so ergibt sich, daß gerade das deutsche Volk in dieser Beziehung außerordentlich glücklich begabt ist. Nationales Selbstgefühl gepaart mit der Achtung vor fremdem Wesen; starke Liebe zum Vaterlande bei leichter Entschlossenheit, es zeitweise oder für immer zu verlassen; die Fähigkeit, sich schnell in neue Verhältnisse zu finden und aus allem etwas zu machen; Wagemut und Gottvertrauen; schnelle Entschlossenheit ohne Unüberlegtheit; weiter Blick und intuitiver Sinn für die Möglichkeit eines Geschäfts statt ängstlichen Krämergeistes; Organisationstalent; die Gabe, Völker fremder Rassen und verschiedener Kulturrichtung zu behandeln; Gerechtigkeit und Ordnungsliebe; moralische Festigkeit auch in der Fessellosigkeit der Unkultur; Genügsamkeit bei aller Freude am Lebensgenuß; Ausdauer und Beharrlichkeit; Achtung vor der Wissenschaft, die der Praxis die Wege ebnet; systematisches Vorgehen ohne Schematisierung; alles das sind Eigenschaften, von denen

---

[1]) Ebenda S. 23.

man keine dem deutschen Volkscharakter absprechen kann, die sich in zahlreichen Individuen zusammenfinden und sie zu Männern machen, wie das Kolonisationswerk sie braucht. Mit Neid ist das oft genug selbst von der Presse fremder Kolonialvölker anerkannt worden.«

Danach hätten wir ja Aussicht, einst als Kolonialvolk eine Rolle zu spielen. Unsere Kolonien sind groß und verschiedenartig genug, um die Kräfte und reichste Abwechselung zu erproben. Die Anfänge sind nicht übermäßig großartig, aber wir haben gesehen, daß sich mit Arbeit und Fleiß schließlich aus einem heute ertraglosen Lande ein ertragsreiches machen läßt. Vor allem aber ist nicht zu vergessen: Was andere Völker fertig gebracht haben, werden wir auch zuwege bringen können.

II.

Damit haben wir den ersten Teil unserer Aufgabe erledigt und können nun an die Beantwortung der pädagogischen Frage gehen: wie auch durch die Volksschule die Kolonialbestrebungen gefördert werden können?

Wenn zuletzt hervorgehoben wurde, was uns eignet an Qualitäten, die für den Kolonisten in Betracht kommen, und andrerseits bereits eingangs darauf hingewiesen wurde, daß die Volksschule als Organ der Gesellschaft alle Eigenschaften mit dieser teilt, mit ihr Freud und Leid erlebt, aber auch die Pflicht hat, die heranwachsende Generation auf künftige Aufgaben vorzubereiten, so muß zugestanden werden, daß auch die Kolonialidee der Schule eine solche Aufgabe stellt und daß demgemäß die Schule die Pflicht hat, bewußt und planmäßig auf dieses Ziel hinzuarbeiten. In den vorhandenen und bisherigen Lehrplänen wird man die Kolonialideen nicht anders als in der Erdkunde einigermaßen vertreten finden. Da heißt es wohl, daß in einigen Stunden die Geographie der Kolonien zu betreiben ist. Aber daß damit nicht genug geschehen ist,

wird weiter unten nachzuweisen sein. Die Kolonialidee muß Allgemeingut des deutschen Volkes werden, und das kann nur mit genügender Mitwirkung der Schule geschehen.

»Wir sind ein Kolonialvolk den Fähigkeiten nach, aber wir haben noch nicht den Mut, es zu sein. Und der Mut fehlt dem deutschen Volke, weil es mit kolonialen Dingen noch zu wenig vertraut ist. Noch besitzt es weder Kenntnisse noch Erfahrungen auf diesem Gebiete. Die Generation, die die deutsche Kolonialpolitik hat entstehen sehen, wird auch nicht mehr so völlig durchtränkt werden von kolonialem Geist, wie es für die erfolgreiche Durchführung derselben notwendig ist. Unsere Hoffnung ist das jüngere Geschlecht!«[1])

Wenn es schon bei sozialpolitischen Vorgängen innerhalb der Gesellschaft mehrerer Jahrzehnte bedarf, ehe sich die Gesellschaft mit einer neuen Idee auseinandergesetzt hat, so wird die Kolonialidee, deren Objekte fernab vom greifbaren Horizonte liegen, noch längere Zeit bedürfen, sich durchzusetzen. Man kann nicht verlangen, daß der Mann des Volkes nun aus eigenem Antriebe Kolonialatlas und Kolonialbücher studiert, das muß ihm von Kindesbeinen an mitgegeben werden auf den Lebensweg — und die Aufgabe der Schule ist sonach erwiesen.

»In den Schulen schon muß der Nachwuchs des deutschen Volkes möglichst eingehenden Unterricht empfangen über die Eigenart der deutschen Schutzgebiete. Die Erwachsenen müssen durch organisierte Aufklärung mittelst der Presse, öffentliche Vorträge usw. auf der in den Schulen gelegten Grundlage weiter gebildet werden. Unendlich viel ist hier noch zu tun. Es ist das eigentliche Arbeitsfeld der deutschen Kolonialgesellschaft zu Berlin, die in dieser Beziehung Bedeutendes geleistet hat, aber doch noch nicht einmal sagen kann, daß sie ihre 30000 Mit-

---

[1]) Ebenda S. 63.

glieder auch nur zum großen Teil informiert, geschweige denn, daß sie sie mit kolonialpolitischem Geiste durchtränkt habe. Im eigenen Schoß — in dem engen Kreise der Gebildeten und Wohlhabenden, die infolge ihrer allgemeinen Stellung, gar oft ohne eigene Überzeugung, der kolonialen Fahne folgen — harrt ihrer noch Arbeit genug, und darüber hinaus ist die große Masse des Volkes von ihrer aufklärenden Arbeit noch kaum berührt worden.« [1])

Weiter sagt derselbe Verfasser von den Bildungsaufgaben des deutschen Volkes:

»Nur wenn das deutsche Volk unablässig, gründlich und zuverlässig über die Schutzgebiete und ihre Aussichten, sowie über Zweck und Wesen der Kolonialpolitik Belehrung empfängt und in sich aufnimmt, wird es allmählich dahin gelangen, allgemein einzusehen und als selbstverständlich zu empfinden, daß koloniale Unternehmungen gewöhnlich viel Zeit zum Reifen brauchen, es wird williger werden, die erforderlichen Opfer zu bringen und sich selbst an kolonialen Unternehmungen zu beteiligen, und es wird seine Vertreter eines Tages auch nach ihrer Stellung zur Kolonialpolitik fragen und ihnen seine Stimme verweigern, wenn sich Unkenntnis und Gleichgültigkeit bei ihnen zeigen.«

Aber auch zu diesen fernen Zeichen reger Kolonialfreude ist die erste Bedingung, daß die Schule ihre diesbezügliche Pflicht tue, das heißt, daß sie die heranwachsende Jugend in einem Grade mit der Kolonialidee durchtränke, daß spätere persönliche Anforderungen willig übernommen, weil verstanden werden.

* * *

Was geschehen kann, um kolonialverständige Leute heranzubilden, ist zweierlei: einmal läßt sich im Rahmen des jetzigen Unterrichtsbetriebes, also ohne Störung der

---

1) *Seidel* a. a. O. S. 64.

vorhandenen Lehrpläne, mehr Gewinn für unsere Sache erringen, und sodann kann noch Besonderes geschehen, um in diesem Sinne fördernd zu wirken.

1.

Im Rahmen unserer Lehrpläne kann mehr als bisher die Kolonialidee gefördert werden.

Das ist natürlich nur möglich innerhalb der jetzigen Unterrichtsfächer und innerhalb der bestehenden Stundenplanordnung.

In erster Linie wird ja die Erdkunde selbst stärker verpflichtet werden müssen, auf die wirtschaftliche Bedeutung unserer Kolonien für das Vaterland einzugehen. Es kann danach nicht genügen, wenn etwa einmal im Verlaufe der achtjährigen Schulzeit dem Kinde die Kolonien geographisch vorgeführt werden, sondern wir müssen verlangen, daß das öfter geschehe. Auf der Oberstufe muß es sich ermöglichen lassen, diesen Gegenstand alljährlich zu behandeln, zum wenigsten in dem ersten Jahre ausführlich, im zweiten wiederholungsweise. Denn bekanntlich entschwinden Stoffe, die nicht alljährlich aufgefrischt werden, dem Bewußtsein und haben demgemäß geringe Aussicht auf lebensvolle Wirksamkeit. Auch im Interesse des jährlichen Schülerwechsels ist auf diese Forderung zu halten. Auch bei einfachen Schulverhältnissen wird sich das ermöglichen lassen.

Die Hauptsache ist aber bei Stoff und Methode des Gegenstandes zu suchen.

Der Stoff ist selbstverständlich zunächst rein geographisch, aber dann doch auch wirtschaftlich zu wählen. In diesem Sinne betone ich die Behandlung der Kolonien in meinem »Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts« [1]: »Unsere Kolonien sind in der Auslandsgeographie besonders eingehend zu behandeln. Hier bietet sich wieder ein Punkt dar, der lebenspraktische Bedeutung

[1]) Breslau, M. Woywod, 1906. S. 145.

hat: es ist nicht so sehr wichtig, daß die Schüler die Berge, Flüsse und Orte der Kolonien kennen wie die der Heimat, als daß sie Verständnis für die Bedeutung der Kolonien für das Mutterland bekommen. Dieses Verständnis wird mehr durch die Darlegung der wirtschaftlichen Verhältnisse erzeugt. Darauf ist demnach der Hauptnachdruck zu legen.«

Ein Beispiel soll Stoff und Methode skizzieren.[1])

Bei Deutsch-Ostafrika wird man am besten eine Reise von der Küste nach dem Landesinnern unternehmen, die den Vorteil bietet, sämtliche Naturelemente, die für ein einfaches Verständnis der Landesnatur nötig sind, hineinzuziehen. Denn wenn wir die Kolonien nach der bekannten Drillmethode abfertigen: Lage, Grenzen, Größe usw., so wird das Ergebnis das traurige, aber natürliche sein, daß im Kopfe der Kinder eine Kolonie so ausschaut wie die andere. Auch von der wirtschaftlichen Wichtigkeit wird ihnen kaum eine Ahnung aufgehen, denn Wirtschaft setzt Natur und Landschaft voraus. Unsere alte Lerndisposition ist eben völlig abstrakt und gleicht der reizlosen Formel. Soll also der Schüler eignes Verständnis für die Landesnatur gewinnen, so ist es nötig, daß er im Verlaufe der umständlichen Detaildarstellung — mag diese nun in Gestalt der Erzählung, der Schilderung oder der Beschreibung auftreten — ein konkretes Bild der Landschaft mit Hilfe seiner Phantasie entwirft. Und das erreicht man nicht durch trockene Aufzählung von Namen, sondern durch lebensvolle Schilderungen und Erzählungen, die das Gemüt treffen und Eindruck hinterlassen. Das Material hierzu ist nicht in den bereits aller Farbe entbehrenden Leitfäden zu holen, sondern in den Reisebeschreibungen der Leute, die in den Kolonien längere Zeit gelebt haben, und die sich aufs Beobachten verstanden. Solcher Bücher sind im Anhang einige genannt, jedes Jahr bringt deren eine Anzahl neuer hervor. Ich

[1]) S. des Verfassers Lehrbuch, S. 145 und 132.

halte dafür, daß ein Bruchstück eines solchen Buches nacherzählt, bessere Wirkung ausübt, als die schablonisierte Verarbeitung »alles Wissenswerten«. Wichtig ist dabei der sonstige erdkundliche Unterricht, der auf lebendigen Anschauungen fußen muß, damit die einschlägigen Vorstellungen jetzt aufgerufen werden können. Wenn die Kinder eine einfache Vorstellung einer Weide oder wenigstens einer Wiese haben, so werden sie sich von der afrikanischen Grassteppe eine Vorstellung machen können. Im einzelnen ist also bei Deutsch-Ostafrika zu behandeln: Die Reise von der Küste nach dem Innern — der Kilimandscharo — die Gewässer — das Klima — das Leben der Eingeborenen und der Weißen — die Suaheli — die Massai — die deutsche Verwaltung und Arbeit in der Kolonie.

Hierbei sei noch auf einige unterrichtspsychologische Punkte hingewiesen. Es ist für den kindlichen Geist beinahe nichtssagend, wenn zur Charakterisierung des Klimas nur erwähnt wird, daß die mittlere Jahrestemperatur + 25° C. beträgt. Das ist ein anschauungsloser Begriff, der im Gedächtnis keine Wurzeln schlägt, geschweige denn ausdrucksvoll zu wirken. Dagegen empfiehlt es sich, die Temperaturschwankungen im Laufe eines Tages kleinmalerisch zu schildern, also: frühmorgens, sobald die Sonne aufgegangen, wird es schon so warm, wie bei uns im Sommer zu Mittag; dann steigt die Hitze, und es gibt Tage, an denen sie auf + 45° C. kommt. Solche Temperatur ist natürlich für den Europäer unerträglich, er zieht sich in die dunkle Wohnung zurück und kühlt sich durch Bäder ab; dann bleibt es warm bis zum Abend; ist die Sonne untergegangen, so kühlt sich die Luft sehr schnell ab, so daß in der Nacht oft 20—30° C. weniger Wärme gemessen wird. Der Aufenthalt im Freien würde abends sehr angenehm sein, wenn ihn nicht die vielen riesigen Nachtschmetterlinge verleideten.

So ähnlich ist überall zu verfahren. Oft sind es nebensächliche Umstände, die für den Schüler plastischen

Wert haben, so in diesem Falle die Erwähnung der Nachtschmetterlinge, die der jugendlichen Phantasie, die gewissermaßen auf Beschäftigung wartet, die bestimmteste Anregung gibt.

Ist das Naturbild hinlänglich behandelt, so ist nun, darauf fußend, das Wirtschaftsbild zu geben. Die Voraussetzungen, Boden- und Klimaverhältnisse, sind vorhanden, und es gilt nun, daran anschließend, die Erzeugnisse zu schildern, den Wert für die europäische Kultur und für unser Vaterland im besonderen. Auch hierbei kommt alles darauf an, daß das Interesse der Schüler wachgerufen und erhalten werde. Das geschieht zuerst und am leichtesten durch Heranrufung der eigenen Erfahrungen des Schülers. Er hat in der häuslichen Wirtschaft und in den Geschäfts-Schaufenstern mancherlei Dinge zu sehen bekommen, die aus den Kolonien stammen können. Mit dem Satze etwa: »Ihr habt schon alle Kamerun-Kakao gesehen« ist das eigenste Erleben des Schülers wachgerufen, selbst für den Fall, daß er wirklich noch nicht dieses Erzeugnis kolonialer Herkunft gesehen haben sollte. Weiterhin sind von den Produkten möglichst viele Proben zu verwenden, wie sie jetzt die Anschauungsmittel (»Kolonial-Produkte«: Linnaea, Naturhistorisches Institut in Berlin N., liefert Erzeugnisse der deutschen Kolonien, 70 Nummern für 100 M) darbieten. Auch die Bilder mit wirtschaftlichen Momenten sind gut zu verwenden. So findet sich namentlich auf den »Deutschen Kolonial-Wandbildern« von Dr. *A. Wünsche* (Dresden) meist ein wirtschaftliches Motiv verwendet oder gar in den Mittelpunkt der Darstellung gerückt, so z. B. auf den Bildern »Im Hafen von Dar-es-Salam«, »Auf der Steppe bei Windhoek«, »Wochenmarkt an der Lagune von Togo«.

Um aber wirklich von der Bedeutung der Kolonien für die deutsche Volks- und Weltwirtschaft zu überzeugen, genügen diese mehr dekorativen Mittel nicht. Zielbewußt muß die Behandlung dieses wichtigen Teiles diese Aufgabe anfassen, ohne daß dabei Übertreibung

und Wortschwall nötig wäre. Wie ist das zu bewirken?

Es kommt hierbei auf Einsicht an. Solche wird herbeigeführt durch Erkenntnisse, und da es sich um wirtschaftliche Dinge handelt, müssen es Erkenntnisse vom Nutzen der Sache sein. Unter diesen Gesichtswinkel ist sonach das vom Lehrer zu sammelnde Material zu rücken: von der Gewinnung der Kolonialprodukte auf »eigenem« Grund und Boden bis zur Erhaltung deutschen Kapitals, indem es im Neulande angelegt wird, und der Erhaltung des eigenen Volkstums, indem die Auswanderer in den Kolonien nutzbringende Beschäftigung finden und nicht nötig haben, sich vom Nationalverbande zu trennen. Hier ist verständig mit Zahlen zu operieren und auf den Punkt: Was verbindet uns mit den Kolonien? Wert zu legen. Material dazu findet sich in neueren populären Darstellungen, z. B. in

Heilborn, Die deutschen Kolonien (Aus Natur- und Geisteswelt, No. 98). Leipzig, Teubner. 1,25 M.

Krüger, Die deutschen Kolonien. Danzig, Kafemann. 1,30 M.

Besonders dürfte die Lektüre und Benutzung der beiden folgenden Schriften für den Leser von Wert sein:

Seidel, Die deutschen Schutzgebiete und ihr wirtschaftlicher Wert. Berlin, Alexander Duncker, 1905. 1,50 M.

v. *Liebert*, Die deutschen Kolonien und ihre Zukunft. Berlin W. 62, Vossische Buchhandlung, 1906.

Fällt auch dem erdkundlichen Unterricht der Hauptanteil an der Lösung unserer Aufgabe zu, so ist doch nicht zweifelhaft, daß auch andere Fächer für diesen Zweck fruchtbar gemacht werden können. In erster Linie kommt da der Geschichtsunterricht in Frage. Es brauchen nicht weitläufige Perspektiven der Weltgeschichte

zu sein, die hierfür zu geben wären, aber einige Hinweise derart, wie sie eingangs bei dem Bilde der deutschen Kolonialentwicklung versucht wurden, werden gelegentlich und zwanglos möglich sein. Das Treiben und Schaffen der deutschen Hansa ist für alle Zeiten vorbildlich und muß erhebend, ja begeisternd auch schon bei Kindern wirken, wenn nur die Sache begeistert und begeisternd vorgetragen wird, was sich ohne Phrasen machen läßt, wenn nur Verständnis und Kenntnis der Dinge ausreichend sind. Besonders wird außerdem die Geschichte der Erwerbung der jetzigen deutschen Kolonien selber besonderer Beachtung zu würdigen sein. Das Geschick des deutschen Kaufmanns und einzelner hervorragender Männer, nicht zuletzt auch die aufopfernde Tätigkeit des Afrikaforschers, der die wirtschaftliche und politische Eroberung vorbereitet und begleitet, wird dabei ins rechte Licht zu rücken sein. Überall, wo diese Pioniere der deutschen Kultur aufgetreten sind, haben sie Spuren deutschen Geistes und deutschen Ringens hinterlassen, und das wird die Kolonialsache als Angelegenheit des deutschen Volkes erscheinen lassen. Denn, wo wäre ein Volk, das nicht schützen und behalten möchte, was die Besten aus seinen Reihen ideell erobert haben!

Überhaupt wird der Geschichtslehrer nicht verfehlen, die Eignungen des Deutschen zum Kolonisator hervorzukehren. Der Hinweis auf die Vorläufer der heutigen Afrika-Kolonien, die der weitsichtige Kurfürst Friedrich Wilhelm I. erwarb, wird nicht unzweckmäßig sein. Ferner sind die Geschicke der deutschen Auswanderer lehrreich, die überall in der Welt es zu etwas gebracht haben, weil sie ernste und unablässige Mühe nicht scheuten. Aus *Roosevelts* Munde war zu hören, welch wichtigen Bestandteil die Deutschen in Nordamerikas Bevölkerung bilden und welche Rolle sie als Kulturförderer dort spielen. Ein Volk von solchen Auspizien und jahrhundertelanger Bewährtheit hat wohl Anspruch auf eine Weltmission, und wenn heut neben dem Englischen das Deutsche auf der

Erde am meisten gesprochen wird, so ist dies nicht etwa ein Beweis für die zärtliche Liebe der Völker zum Deutschtum, sondern für die stählerne Kraft, mit der sich langsam aber sicher der Deutsche eine Bahn zu brechen weiß in die Weiten der Welt. —

Ebenso können auch die Lektüre und der Aufsatz für die vorliegenden Zwecke herangezogen werden. Die Lesebücher sollten freilich mehr geeignete Lesestücke enthalten, als es bis jetzt der Fall ist. Nicht die schildernden Stücke sind es in erster Linie, die dafür besonders geeignet erscheinen, sondern die Betonung der wirtschaftlichen Seite muß als die geeignete bezeichnet werden. Gerade diese ist eben bisher wenig oder gar nicht beachtet oder zum Ausdruck gebracht worden. Überhaupt ist die vorhandene Literatur nach dieser Seite belanglos, — kein Wunder, daß in die zählebigen Lesebücher so gut wie nichts Brauchbares eingedrungen ist. Ein koloniales Lesebuch, wie das von *A. Seidel* unter dem Titel »Deutschlands Kolonien, Koloniales Lesebuch für Schule und Haus« (Berlin, Carl Heymann, 1902. 2,60 M) herausgegebene, ist beinahe Notwendigkeit, nur müßte bei einer Neuauflage eben noch mehr Wert auf die wirtschaftliche Bedeutung gelegt werden.

Auch die Schulbibliothek könnte mehr derart bieten. Die »Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend« (Berlin, Hermann Paetel) enthält einige prächtige Bändchen, z. B. *Dove*, Südwest-Afrika; auch die Bücher »Deutschland von heute«, ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungsschullesebuche von *D. Wohlrabe* (Leipzig, Dürr) und »Deutschlands Seegeltung« von *W. Scheel* empfehlen sich für unsern Zweck einigermaßen, wenn sie auch die Kolonialsache nur in zweiter Linie ins Auge fassen. Hier wäre vielleicht ein geeigneter Ort, Zeitschriften und Zeitungen zur Lektüre in der Schule heranzuziehen. Denn es ist grade in diesem Falle wünschenswert, möglichst frische und zeitgemäße Lektüre darzubieten, da in Kolonialdingen die Verhältnisse sehr

schnellem Wechsel und Wachsen unterliegen. Geeignete Jugendzeitschriften wären für diesen Gegenstand zu interessieren, die in einem der Jugend angepaßten Stil koloniale Probleme behandelten. Es kämen so vielleicht in Betracht die Zeitschriften:

»Aufwärts«, Zeitschrift für die studierende Jugend. Schwyz, Büeler.
»Der Stein der Weisen«. Wien, Hartleben.
»Kompaß«. Stuttgart, Verlag Kohlhase.

Was im sachlichen Unterricht stoffmäßig aufgenommen worden ist, kann im Aufsatz ideenmäßig verarbeitet werden. Das ist der Ort, wo Themen wie: »Welche Bedeutung die Kolonien für unser Vaterland haben, Wohin soll der deutsche Auswanderer gehen? Die Wirtschaft in unsern Kolonien, Das Leben der Eingeborenen und Weißen in den Kolonien, Eine Reise nach unsern Kolonien« zu verarbeiten sind.

Da neuerdings das schon von *Erxinger* und *Eisenlohr* geforderte Sachrechnen wieder lebhaft aufgenommen wird, kann es nicht zwecklos sein, auch das Kolonialwesen zu diesen Sachgebieten zu rechnen. Wie das praktische Rechnen solcher Art sich zu gestalten hat, wenn es nicht rein äußerlich sein soll, lehrt die praktische Schrift »Das Sachrechnen« von *Wait*, *Reis* u. a. (Cannstatt, G. Hopf, 1904). Die Schutzgebiete finden sich im Sachrechnen schon in manchen Rechenwerken für Volksschulen berücksichtigt, so in den »Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen« von *Hellermann* und *Krämer* (Berlin, L. Oehmigke). Dort finden sich Aufgaben, die geeignet sind, mit den kolonialwirtschaftlichen und geographischen Begriffen vertraut zu machen, wie diese:

	Der Haushaltetat für uns. Schutzgebiete belief sich 1902 auf	Hiervon waren eigene Einnahmen
Deutsch-Ostafrika . . .	8051000 M	3186000 M
Kamerun	4237000 „	2032000 „
Togo	1650000 „	635000 „

	Der Haushaltetat für uns. Schutzgebiete belief sich 1902 auf	Hiervon waren eigene Einnahmen
Deutsch-Südwestafrika. .	9459000 M	1824000 M
Neu-Guinea	822000 „	100000 „
Karolinen, Palauinseln und Marianen	338000 „	33000 „
Samoa	441000 „	271000 „
Kiautschou.	12404000 „	360000 „

Welchen Zuschuß hatte das Reich zu leisten
a) für jedes Gebiet?
b) für alle Gebiete?

Daß auch Naturkunde und Religionsgeschichte nicht ohne Gelegenheiten sind, auf die Kolonieidee förderlich einzuwirken, ist wohl klar, wenn bedacht wird, daß die Bedeutung der Tropenpflanzen erst in naturkundlicher Beleuchtung selbständig ins Licht gerückt werden, und daß der Missionar dem Kaufmann in der Regel auf dem Fuße folgt. Die Heidenmission und dadurch das Werk der christlichen Kirche wird durch die Kolonialpolitik mächtig gefördert, denn jede Kolonie eines christlichen Staates ist gewissermaßen eine Basis für die christlich-friedliche Eroberung des Eingeborenen.

2.

Der zweite Punkt schließt unsere Ausführungen mit einem kurzen Hinweis auf das Schulleben. Nicht nur in den einzelnen Unterrichtsfächern, sondern auch bei den Vorkommnissen und Gelegenheiten des gemeinschaftlichen Schullebens könnte mehr auf die Kolonialidee als einer durch alt und jung zu fördernden Sache Rücksicht genommen werden.

Man denke hierbei namentlich an die Schulfeste. Wenn bei solchen patriotischen Feiern, für die doch der Stoff, soll er nicht zu altbacken sein, nicht gerade zu dicht wächst, einmal eine Darstellung über die Kolonialfrage vom Festredner geboten würde, so wäre damit dem prak-

tischen Patriotismus mehr gedient wie mit manchem schwungvollen aber inhaltlich wirkungslosen Erguß, der ohne Beziehung zum Leben ist. Auch die Ereignisse in den Kolonien, in denen sich schon mancher brave Deutsche die Heldensporen geholt hat, sollten in dieser Weise mehr ausgenutzt werden. Es sei hier nur auf die trefflichen Schilderungen hingewiesen, die der Generalstab von dem Kriege in Südwestafrika zu billigem Preise herausgibt. Das sind Stoffe, die patriotisch, lebenspraktisch und zeitgemäß zugleich sind und die bei fortlaufender Orientierung auf diesen Gebieten nie veralten, sondern stets mit frischem Material ergänzt werden können. —

Das Werk der Kolonialförderung ist eine Aufgabe des vom Wert des Deutschtums erfüllten und zielbewußten Lehrers. Der Sache wird man nicht gerecht mit den vom Zufall gegebenen Sätzen und Hinweisen. Wer dazu beitragen will, daß das deutsche Volk in seinen Kolonien die sichersten Unterlagen der nicht mehr abweisbaren Weltpolitik besitze, der wird in der planmäßigen Pflege der Kolonialidee durch die Schule ein Hauptmittel erkennen.

Literatur.

E. v. Liebert, Die deutschen Kolonien und ihre Zukunft. Berlin W. 62, Vossische Buchhandlung, 1906. 1,60 M.

A. Seidel, Die deutschen Schutzgebiete und ihr wirtschaftlicher Wert. Abriß der deutschen Kolonialgeschichte, Beschreibung der deutschen Kolonien und Untersuchung ihrer wirtschaftlichen Bedeutung. Berlin, A. Duncker, 1905. 1,50 M.

Seidel, A., Unsere Kolonien, was sind sie wert, und wie können wir sie erschließen? Leipzig, Felix Dietrich, 1905. 30 Pf.

—, Deutsch-Kamerun, wie es ist und was es verspricht. Berlin, H. J Meidinger, 1906.

Totzke, Deutschlands Kolonien und seine Kolonialpolitik. 4 M.

Dilthey, Der wirtschaftliche Wert von Deutsch-Ostafrika. 60 Pf.

Harms, Die deutschen Kolonien. Braunschweig, H. Wollermann. ca. 50 Pf.

Das überseeische Deutschland. Die deutschen Kolonien in Wort und Bild. Stuttgart, Union. ca. 15 M.

Heilborn, Die deutschen Kolonien (Land und Leute). Leipzig, Teubner, 1906. 1,25 M.

Krüger, Die deutschen Kolonien. Erdkundliche Umrisse und Charakterbilder. Danzig, A. W. Kafemann, 1906. 1,30 M.

Hutter, Wanderungen und Forschungen in Nord-Hinterland von Kamerun. Braunschweig, Vieweg & Sohn, 1903.

Schillings, Mit Blitzlicht und Büchse. Leipzig 1905. 14 M.

Schäfer, Kolonialgeschichte (Samml. Göschen). Leipzig, J. G. Göschen.

Clemenz, Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts. Breslau, M. Woywod, 1906. 2,75 M.

Globus, Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Vierteljährlich 6 M.

Eine wichtige Zeitschrift für die Kenntnis der Kolonien, die jeder Fachlehrer lesen sollte.

Umschau. Herausg. Bechhold, Frankfurt a. M.

Diese allgemeine Zeitschrift fördert durch zeitgemäße wissenschaftliche Artikel und Abbildungen das Verständnis für die wirtschaftlichen Kolonialfragen.



Herbart über Fich



im Jahre 1806.

Von

O. Flügel.

Pädagogisches Magazin, Heft 297.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Von Berlin aus geht jetzt folgender Aufruf aus: »Im Herbst 1910 feiert die Universität Berlin das Fest ihres hundertjährigen Bestehens. Unter den Männern, die sie ins Leben riefen und als erste Lehrer an ihr glänzten, nimmt kaum einer so sehr die dankbare Erinnerung der Nachwelt in Anspruch, wie ihr erster erwählter Rektor *Johann Gottlieb Fichte.* Um sein Katheder scharten sich bereits in den Jahren vor der Gründung der Universität Hunderte begeisterter Hörer. In den trübsten Tagen Preußens blieb er treu dem Staate seiner Wahl, in dem er den Hort der sittlichen Freiheit erblickte. Seine Reden an die deutsche Nation verkündigten prophetisch den Geist der Selbstaufopferung, der den belebenden Odem des sich erneuernden Staates bilden sollte.

Ein würdiges Denkmal für diesen Helden des Gedankens und der Tat zu errichten, ist eine noch uneingelöste Ehrenschuld der Nation. Der gegebene Ort dafür ist die Hauptstadt des Reiches, das er ahnte, und in ihr die Universität, die er mitbegründete. Ihre Jubelfeier kann keine schönere Weihe empfangen, als wenn wir in diesen Tagen das Bild ihres ersten Rektors enthüllen, des Predigers der Freiheit, des Erziehers zur Deutschheit usw.«

Gewiß ist *Fichte* eines solchen Denkmals wert. Doch wird man gerade bei ihm an *Herbarts* Worte erinnert: »Fortdauernde Beschäftigung mit den Werken eines

großen Mannes ist die Art von Ehrenbezeugung, die ihm gebührt, jede andere kann er entbehren.«[1])

Die Werke *Fichtes*, denen eine solche fortgehende Aufmerksamkeit zuzuwenden ist, sind zweierlei Art, einmal die rein spekulativen und sodann die patriotisch-nationalen. *Fichte*, dieser spekulative Riese, wie ihn *Herbart* nennt,[2]) hat das Ich als ein neues Problem in den Mittelpunkt der Spekulation gerückt und hat durch dessen Bearbeitung seinen Nachfolgern *Schelling, Hegel, Schopenhauer* fast alles Gedankenmaterial ihrer Systeme geliefert. Aber nicht allein der Idealismus, auch der Realismus *Herbarts*, wie dieser oft bekennt, verdankt seine Entstehung der Anregung *Fichtes*.

Hier jedoch soll nicht auf die streng philosophischen Arbeiten, sondern auf die national-patriotischen hingewiesen werden. Es ist einmal die Jahreszahl, der Ablauf eines Jahrhunderts, was diese Schriften ins Gedächtnis ruft und zum andern eine bisher unbekannte Beurteilung von seiten *Herbarts*. Der Mitteilung derselben mögen einige geschichtliche Bemerkungen vorangehen. Denn bekanntlich sind die betreffenden Schriften *Fichtes* nicht allein Kennzeichen und Zeugen der Zeitstimmung vor hundert Jahren, sondern gehören recht eigentlich mit zu den geistigen Ursachen der neu anbrechenden, aufwärts führenden Zeit. *Häusser* schildert beides also[3]): »Unter dem Druck der Leiden von 1806 streifte man das Leere und Frivole ob, zog sich in sich selbst prüfend zurück und schöpfte aus der tiefern Betrachtung deutschen Wesens den Keim einer zuversichtlichen Hoffnung, daß nicht alles verloren sei, solange die Nation nicht an sich selbst verzweifle; wie damals ein diplomatischer Weltmann schrieb: ein bloß durch fremde

---

[1]) Herbart. *Hartenstein*-Ausgabe VI, 14. *Kehrbach*-Ausgabe VI, 11.

[2]) *Hartenstein*-Ausgabe XIII, 400. *Kehrbach*-Ausgabe XII, 228.

[3]) Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs des Großen bis zur Gründung des deutschen Bundes. 1859. III, 163.

Waffen besiegtes Volk darf noch nicht als ein unterjochtes, noch weniger als ein vertilgtes angesehen werden — solange es noch aus diesem zufälligen Zusammenstoß roher Kräfte seine bessere Eigentümlichkeit, seine geistigen, sittlichen und religiösen Ansichten oder Empfindungen gerettet, seinen innern Gehalt rein und unvermischt erhalten hat. Am stärksten regte sich dieses Gefühl in Preußen. Jetzt, wo der Staat halb aufgelöst, ein Teil des Landes in feindlicher Gewalt, die schönsten Provinzen ausgesogen waren, gab sich ein Bewußtsein der Kraft und Anstrengung kund, wie es kurz vorher nach einem zehnjährigen Frieden vollkommen gefehlt hatte.

Zur Erweckung eines solchen Geistes hat damals von dem literarischen Gebiete aus kein anderer Mann so Großes geleistet, wie *Johann Gottlieb Fichte;* nicht weil sein spekulatives System tiefer als die andern in die Masse der Nation eingedrungen ist, sondern wesentlich durch die Macht seiner Persönlichkeit und das innige Verhältnis, in das er seine philosophische Spekulation zu den höchsten Fragen der Nation zu setzen wußte. Nicht wie ein Gelehrter oder ein Mann, dem der Erfolg des Katheders genügt, sondern wie ein begeisterter Prophet und Missionär, kühn, herausfordernd, bisweilen in dem schroffsten Ausdruck des Selbstgefühls, aber auch in jedem Zuge seines Wesens durchdrungen und gehoben von der Wahrheit, die er bekannte, so ist er vor die Zeit und die Nation hingetreten. Erinnerte sein Äußeres nach *Arndts* Zeugnis an *Stein*, so war er diesem auch innerlich vielfach verwandt; ein gedrungener, mutvoller Charakter, von scharfen Ecken und oft von rücksichtsloser Herbheit, aber auch wie *Stein* gerade, wahrhaft und ohne Selbstsucht, also eine von jenen seltenen kerndeutschen Naturen, auf die *Napoleons* Worte an *Goethe* — Sie sind ein Mann — im höchsten Sinne seine Anwendung fand. So hat er, wie *Steffens* von ihm sagt, vielleicht nur wenig Philosophen der Schule gebildet, aber desto mehr tüchtig gesinnte Menschen.«

Auf der andern Seite hat man *Fichte* mit *Napoleon* selbst verglichen.[1])

Er stellte nämlich nicht wie ein Philosoph Gründe, sondern wie ein Diktator Befehle, den Willen hinter seine Aussprüche. Er konnte, wie *Herbart* sagt,[2]) das »Gewissermaßen« nicht leiden. Sein ihm befreundeter Arzt *Hufeland* sagte von ihm: »Sein Grundcharakter war die Überkraft.« Und seine so populär gewordenen Aussprüche: Die Welt soll mir werden, was mir mein Leib ist. Ich will selbständig sein, darum halte ich auch dafür, darum bin ich es auch. Faulheit und Falschheit sind die größten Sünden u. a. deuten schon auf den diktatorischen Charakter, der andere auch ohne Gründe mit fortreißt und zur Überzeugung und zum Handeln zwingt. Wohl mochte es diesem in Selbstsucht und ästhetischen Genuß versunkenen Geschlechte seltsam klingen, wieder einmal in eindringlichen Worten die Lehre gepredigt zu hören, daß die Person der Idee zum Opfer gebracht werden solle, und nur ein Leben, in welchem dies geschehe, das wahre und rechte sei, aber es war der Ton, der es bewirkte, daß diese Worte nicht auf unfruchtbaren Boden fielen.[3])

Um so mehr aber forderten dergleichen Reden, wenn die Zeit, die sie schuf, zurückgetreten war, wenn sie ge-

---

[1]) Hier der eiserne Wille eines Mannes, sich ganz Europa unterwürfig zu machen und den alten, auseinander gegangenen *orbis terrarum* von neuem wieder zusammenzuschweißen; dort der Versuch, die ganze Wissenschaft durch einen einzigen Grundgedanken bewältigen und die ganze Innen- und Außenwelt, als Wissen und Sein auf eine ursprüngliche Tätigkeit des Ich zu reduzieren. Hier das Hinwegkommandieren alter und unzweifelhafter Rechte, dort der Versuch, Widersprüche durch Machtsprüche zum Schweigen zu bringen usw. *Allihn* in Zeitschrift für exakte Philosophie, I, 46 und *C. Hase* über Fichte und *F. C. Lott*, Festrede zur Säkularfeier Fichtes am 19. Mai 1862. Wien, Braumüller, 1862.

[2]) *Hartenstein*-Ausgabe XIII, 403. *Kehrbach*-Ausgabe XII, 230.

[3]) Über Fichte als Politiker vgl. *E. Zeller* in *Sybels* historischer Zeitschrift IV, S. 1. Abgedruckt in *Zellers* Vorträgen und Abhandlungen 1865. S. 140.

druckt vorlagen, und nicht gehört, sondern auf dem stillen Studierzimmer gelesen wurden, die Kritik heraus. Das Ohr ist gläubig, das Auge ist skeptisch. Schon *Schleiermacher*, noch stehend unter ihrem unmittelbaren Eindruck, hatte an ihnen Kritik geübt. Denn Reden, zumal eines Philosophen, wollen nicht allein nach ihrem Tone, ihrer Absicht, ihrem Urheber, ihrer Zeitlage beurteilt sein, sondern auch nach ihren rein objektiven Gedankenzusammenhängen.

Und das ist der Maßstab, den *Herbart* an sie in der weiter mitzuteilenden Rezension über *Fichtes* Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters anlegt. Doch man glaube nicht, daß *Herbart* weniger empfänglich gewesen sei für das Bedeutsame, für das seine Zeit Mitfortreißende in *Fichtes* Reden. Das spricht er zum Beispiel in der am 3. August 1814 zu Königsgeburtstag gehaltenen Rede auf *Fichte* aus: »Gönnen Sie mir, höchst geehrte Anwesende, zu gedenken eines Mannes, den mit vielen Deutschen auch ich als Lehrer achte und dessen Tod (den 27. Januar 1814) mitten hineinfiel zwischen die Triumphe der Preußen. Fichte starb an dem Fieber, das seine liebende Gattin ihm brachte, selbst angesteckt im Lazarett. Denn nicht Schwerter und Kugeln allein brachten den Tod, sondern auch der giftige Dunst der Seuchen, der den Kriegsscharen langsam folgt und über den Städten sich lagert, dann in den Krankenhäusern sich festsetzt und von da zu den Wohnungen hineinzieht, aus denen Hilfe kam und Pflege für die Kranken, eine mühsame Wohltat mit dem schlimmsten Lohne vergeltend. Fichte war ein deutsch gesinnter Mann; er hat Worte der Kraft und Begeisterung geredet zu der deutschen Nation, damals in unserer Hauptstadt, als dieselbe vom Kriegsgeräusche der Franzosen widerhallte und erdulden mußte. Stark war der Mann nicht bloß im Denken, sondern auch im Fühlen; tief in seinem Gemüte sammelte sich, was die Schmach der Deutschen Bitteres hatte; für ihn war's ein Stoff, über den er herrschte, den er formte, dem er das

Gepräge seines forschenden Geistes aufzwang, sich selbst mit Gewalt erhebend über das Zeitalter und sich anstemmend wider den Druck, den er litt von anders denkenden Menschen. Schon vor jenem heillosen Tage, der in den preußischen, ja in den deutschen Jahrbüchern schwarz gezeichnet ist, vor der Schlacht bei Jena, in der Zeit der dumpfen Schwüle, die dem beinahe vernichtenden Schlage voranging, hatte Fichte die ganze Vorempfindung des Wetters, das heranziehen sollte; damals sprach er es aus, die Welt sei in Sünde versunken, er nannte diese Zeit mit dem entsetzlichen Namen das Zeitalter vollendeter Sündhaftigkeit. In seinem Munde war das nicht ein Wehklagen, nicht ein Ausbruch des zügellosen Schmerzes, nicht eine leichtsinnig gewagte Beschuldigung; es war eine ernste Behauptung, ohne Übertreibung in den Worten; es war ein Glied, eingefügt in die Lehre von dem höchsten Plane, nach welchem die Schicksale der Menschengattung erfolgen; und hervorgegangen aus der Vergleichung aller Zeiten, aus der Überschauung der Weltgeschichte ... Aber heute (1814) würde wohl heute Fichte wiederholen wollen: wir leben im Weltalter der vollendeten Sündhaftigkeit? Oder würde er sagen, wir seien plötzlich eingetreten in die vierte Zeit der Wissenschaft? Oder würde er einräumen, die Tat sei der Wissenschaft vorgesprungen und alle Zeitrechnung falle in einander? ‚Mit uns geht, mehr als mit irgend einem Zeitalter, seitdem es eine Weltgeschichte gab, die Zeit Riesenschritte.‘ So sprach Fichte drei Jahre später, indem er (in den Reden an die deutsche Nation, S. 16) die deutsche Nation anredete. Und heute, würde er nicht heute die Riesenschritte in den Adlerflug verwandelt glauben? Würde er vielleicht in Lobgesänge ausbrechen, ebenso hoch die jetzige Menschheit erhebend, als er vor zehn Jahren gerade die nämlichen Menschen, und mit ihnen auch die edlen Toten, die sich im heiligen Kriege geopfert haben, tief in den Eigennutz hinabgesunken und lediglich mit ihrem einzelnen Dasein und

Wohlsein beschäftigt glaubte? Würde er sich überwunden finden und bewogen zum Widerruf? — Leider! alle diese Vermutungen sind unnütz! Wir können seine Augen nicht mehr öffnen, daß sie teilnehmen an dem schönen Lichte des heutigen Tages. Seine irdischen Augen sind geschlossen und was seinen Geist jetzo beschäftigt, das geht über all unser Denken und Ahnden. Allein damals![1] ... War es denn *Fichte* allein, der also verkehrt sehend der nächsten Vorwelt und der Gegenwart so unverdiente Kränkungen zufügte, sie stehe in vollendeter Sündhaftigkeit? O nein! es gibt Namen genug, die wir in dieser Hinsicht nennen könnten neben dem seinigen. Alle waren unzufrieden mit allen, jeder wollte den Grund des Unheils wissen, jeder wußte irgend Einen oder irgend etwas zu finden, dem er die Last aufzubürden keine Bedenken trug. Als der Despot (Napoleon) hart war ohne Schonung, da waren es auch die Urteile der Deutschen über andere Deutsche. Die Verblendung war allgemein. Der Urheber der Verblendung ist besiegt.... Und die scheinbar plötzliche Sinnesänderung, die jetzt so rühmliche Werke vollbracht hat: Wo ist sie her? Was ging ihr voran? Wodurch wurde sie herbeigeführt? Frömmigkeit und Gemeingeist und Heldenmut, sind das Kinder eines öffentlichen Unheils, Erzeugnisse eines verderblichen Despotismus? Man vergleiche Frankreich und Spanien mit Deutschland, und nur zu bald wird sich die Antwort finden. Das Unglück dient nur dazu, die Kräfte anzustrengen und zu offenbaren; aber, soll der Bogen gespannt werden, so muß er zuerst da sein, und sind die Kräfte in Spannung gesetzt worden, so sind sie unfehlbar vorhanden gewesen. Die neueste Zeit ist das vollgültige Zeugnis für die nächst vergangenen Jahrzehnte.«[2]

---

[1]) Von jener Zeit der Erniedrigung Deutschlands sagt *Herbart*: wir mußten uns mit Idealen, Worten und Gedanken trösten. *Hartenstein*-Ausgabe XI, 333. *Kehrbach*-Ausgabe X, 13.

[2]) *Hartenstein*-Ausgabe XII, 248. *Kehrbach*-Ausgabe III, 309.

So urteilte *Herbart* 1814. Und nun lese man sein Urteil aus dem Jahre 1806 über *Fichte.*[1])

Übrigens bemerkt *Herbart* selbst über diese Rezension in einem Briefe an Professor *Carus* in Leipzig[2]): »Meinem Lehrer Fichte wünschte ich mich diesmal durch Ihre Hand (d. h. durch die von Carus herausgegebene Leipziger Literatur-Zeitung) vorgestellt. Es ist gar zu unangenehm, und fast unschicklich, dem wahrhaft geachteten Lehrer, dem ich noch besonderen Dank schuldig bin — unmittelbar entgegenzutreten mit Behauptungen, welche ihm sein Teuerstes geradezu leugnen! Ich will nicht scheinen teil zu haben an der Dreistigkeit dieser Zeit, welche das trotzige Wesen für das Wesen der Überzeugung hält. Ich will ebensowenig das Selbstgefühl der Überzeugung verleugnen.... Ich glaube mich befugt, als Einer von Fichtes ältesten und sorgfältigsten Schülern ein Wort zu sprechen über die Wendung, welche der ausgezeichnete Mann jetzt nimmt.«

Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. Dargestellt von *Johann Gottlieb Fichte*, in Vorlesungen, gehalten zu Berlin, im Jahre 1804—5. Berlin, im Verlage der Realschulbuchhandlung, 1806. VIII. und 563 S. in 8. (2 Thlr. 8 gr.)[3])

Was unter diesem Titel gegenwärtig als Buch vor dem lesenden Publikum liegt, war ursprünglich eine Reihe mündlicher Vorträge für einen engern Kreis, wie ihn die gebildeten Stände einer Hauptstadt darbieten konnten. Wir lassen demnach zuvörderst das Buch, und betrachten die Vorträge als solche; da sie uns in dieser Form gegeben werden. Wird der Redner, wie er als

[1]) Neue Leipziger Literaturzeitung. 9. Stück, den 21. Januar 1807. S. 129—136. Philosophie.

[2]) Mitgeteilt in *Wundts* Philosophischen Studien, 1889, V, S. 326 und 322.

[3]) Außer dieser Rezension werden in der *Kehrbach*-Ausgabe *Herbarts* im 12. und 13. Bande noch manche andere abgedruckt werden, die bei *Hartenstein* fehlen.

Person in die Mitte der schweigenden Zuhörer hineintritt, so auch mitten in ihren Gedankenkreis, seine Gedanken, ohne alle Vorbereitung, plötzlich hinstellen? Oder wird er Anfangs seine Sprache ihnen leihen, daß sie sich selbst zu hören glauben, um ferner aus ihren Gedanken die seinen als die ihrigen hervorgehen zu machen? »Es darf Sie nicht befremden, wenn im Anfange nichts diejenige Klarheit hat, die es nach dem Grundgesetze aller Mittheilung erst durch das Nachfolgende erhalten kann; und ich muß Sie ersuchen, die vollkommene Klarheit erst am Schlusse zu erwarten.« Dieser Antwort gemäß, sehen wir denn auch weder von vorn herein, noch im Verfolg irgend eine besondere Rücksicht auf die Art der Bildung, welche die Zuhörer mitbrachten, am wenigsten irgend eine Spur von Localität; dagegen aber die ausgedehnteste Anwendung der Maxime: man muß, um Vernünftige zu machen, als zu Vernünftigen reden. Das heißt hier: man muß dem Wahrheitssinne der Zuhörer zutrauen, daß ihnen die Ansichten des Systems ohne weiteres annehmlich seyn werden. Dies bestimmt den Charakter der vorliegenden Folge von Reden.

Bald Anfangs tritt ein Weltplan hervor; nach folgender Formel: Der Zweck des Erdenlebens der Menschheit ist der, daß sie in demselben alle ihr Verhältnisse mit Freyheit nach der Vernunft einrichte. Soll dies mit einer, der Gattung bewußten, und für ihre eigne freye That angesehenen Freyheit geschehen, so wird in demselben Bewußtseyn der Gattung ein Zustand vorausgesetzt, in welchem diese Freyheit noch nicht eingetreten; — keinesweges also, daß die Verhältnisse der Gattung überhaupt nicht nach der Vernunft geordnet seyen, denn sodann vermöchte die Gattung gar nicht zu bestehen, sondern daß diese Unterordnung nur nicht durch Freyheit, sondern durch die Vernunft als blinde Kraft, d. h. durch den Vernunft-Instinct (?) durchgesetzt worden. Der Instinct ist blind; die ihm gegenüberstehende Freyheit müßte daher sehend, d. i. eine

Wissenschaft der Vernunftgesetze seyn, nach denen die Gattung mit freyer Kunst ihre Verhältnisse zu ordnen hätte. Aber sodann müßte zuvörderst die Gattung, um zur Vernunft-Wissenschaft, und von dieser aus zur Vernunft-Kunst kommen zu können, erst von dem blinden Antriebe des Vernunft-Instincts sich losgemacht haben. Dieser aber, inwiefern er als blinde Kraft in der Menschheit selber waltet, kann sie nicht anders, als lieben, — weit entfernt, daß sie von ihm sich losreißen auch nur wollen sollte. Er müßte daher nicht in ihr selber, wenigstens nicht allgemein, walten, sondern ihr nur als fremder Instinct einiger weniger Individuen, durch eine äußere Autorität und Gewalt, aufgedrungen werden, — gegen welche äußere Autorität nun sie sich setzte, und unmittelbar von dieser — mittelbar aber mit ihr zugleich von der Vernunft in der Gestalt des Instinctes, und, da diese Vernunft in anderer Gestalt noch gar nicht vorhanden ist, von der Vernunft in jeglicher Gestalt befreyete.

Diese Deduction ergibt fünf, einzig und allein mögliche, und das ganze irdische Leben der menschlichen Gattung erschöpfende, Haupt-Epochen, 1) die des Vernunft-Instincts; 2) diejenige, da dieser Instinct schwächer (?) geworden (?) und nur noch in wenigen Auserwählten (?) sich aussprechend, durch diese wenigen in eine zwingende äußere Autorität für Alle, verwandelt wird; 3) diejenige, da die Autorität, und mit ihr die Vernunft, abgeworfen wird; 4) die, da die Vernunft in der Gestalt der Wissenschaft allgemein in die Gattung eintritt; 5) diejenige, da zur Wissenschaft sich die Kunst gesellt, welche das Leben mit sicherer Hand nach der Wissenschaft gestaltet.

Es wird nunmehr den Zuhörern angemuthet, wie auf einer vorgelegten Landcharte den eignen Standpunct, so in der Reihe dieser Epochen, das gegenwärtige Zeitalter zu finden. Wie viele Fragen mochten hier die Mehrern wie viele Verneinungen die Selbstdenker zu unterdrücken

wohl gehabt haben, — und welche neue Befremdung bereitet sich, indem jetzt die heutige Zeit als die mittlere, dritte Epoche, — als der Stand der vollendeten Sündhaftigkeit, verkündigt wird. Doch dies ist der kleinere Theil der Schulden, welche der Philosoph um sein Wissen popularisiren zu können, bey den Hörern macht. Der Weltplan sammt seinen Epochen ließe sich wohl noch an eine Menge bekannter Reflexionen, die seit vielen Jahren in Umlauf gesetzt waren, anknüpfen; — der Gang von einer unbewußten Reinheit, durch die Schuld zur bewußten Tugend, schwebte im Allgemeinen vielleicht einem Jeden vor, und die näheren Bestimmungen, von der Gattung, von einer, sich erhebenden, und wieder abgeworfenen Autorität, — hätten sich einfügen lassen. Aber bereits in der zweyten Vorlesung wird die Versammlung aufgefordert, Sätze vorläufig zu leihen, die als »ungeheure Paradoxa« denen allerdings erscheinen mußten, welche nicht schon durch die Geschichte der Philosophie an dieselben gewöhnt waren. »Es ist der größte Irrthum, und der wahre Grund aller übrigen Irrthümer, welche mit diesem Zeitalter ihr Spiel treiben, wenn ein Individuum sich einbildet, daß es für sich selber daseyn und leben, und denken und wirken könne, und wenn einer glaubt, er selbst, diese bestimmte Person, sey das Denkende zu seinem Denken, da er doch nur ein einzelnes Gedachtes ist aus dem Einen allgemeinen, und nothwendigen Denken.« Hr. F. nun will auf eine populäre Weise einen Jeden von seiner eigenen stillschweigenden Voraussetzung desselben überführen. Er versucht demnach ein unaustilgbares Princip des eignen Urtheils fühlbar zu machen, des Inhalts: Daß das persönliche Leben an die Idee gesetzt werden solle, — und das persönliche Daseyn eigentlich und in der Wahrheit gar nicht sey, da es aufgegeben werde, werden solle, dagegen das Leben in der Idee allein sey, indem es allein behauptet, und durche gesetzt werden solle. Man vermuthet wohl, und mit Recht, daß hier über das, was

geschehen soll, über das Setzen des Daseyns an die Idee, manches Treffliche gesagt ist, — und wir hüten uns, dem zuwidersprechen. Ungünstig aber müßte man von dem Scharfsinn der Zuhörer urtheilen, welche hier das Ineinandergreifen zweyer, vollkommen heterogener, und nie genug zu trennender Gedanken, nicht wenigstens als eine Dunkelheit empfunden haben sollten. Des theoretischen Gedankens nämlich, von dem Einem und den Vielen, und des praktischen, von der Idee. Hr. F. freylich, Rec. muß es beklagen, hat sich dem Irrthum derer nicht entrissen, welche keine praktische Idee meynen festhalten zu können, wenn sie sie nicht dem Reellen ankleben und welchen das Sollen sich immer wieder zum Seyn vergröbert. Da aber aus dem Seyn das Sollen ebensowenig folgt als sich dieses an jenes heften läßt, so muß denn in die Fuge ein oft gebrauchter, und oft verworfener, Mörtel gestrichen werden: Alles Leben liebe nothwendig sich selbst, und so müsse auch das vernunftgemäße Leben sich lieben, und als das wahre und rechte Leben sich lieben über alle andre Liebe.

Wie sehr dadurch die Ideen selbst entstellt werden, wird dem Rec. klar in der, bald folgenden, Beschreibung der Idee: sie sey ein selbstständiger, in sich lebendiger, und die Materie belebender Gedanke; es wäre aber vergeblich, in einer Recension darüber zum lesenden Publicum zu sprechen, welches durch eine ganze Reihe von Schriftstellern seit geraumer Zeit an ähnliche Entstellungen ist gewöhnt worden. Rec. begnügt sich, den bestimmtesten Ausdruck, sammt der ferneren Entwickelung des Verf.'s hervorzuheben: Wie die Idee in ihrem Wesen, so ist die Seligkeit des Lebens in der Idee allenthalben sich gleich, und dieselbe; nämlich das unmittelbare Gefühl ursprünglicher, rein und schlechthin aus sich selbst hervorgehender, Thätigkeit. Jedoch in Absicht der Gegenstände, in welche diese ursprüngliche Thätigkeit, innerhalb unsres Gefühls und Bewußtseyns ausströmt und sich darstellt, giebt es verschiedene Formen der Einen Idee, oder, wenn

man will, verschiedene Ideen. Die erste Art des Ausflusses der Urthätigkeit ist die in Materie außer uns, vermittelst unsrer eignen materiellen Kraft, — die schöne Kunst. Die zweyte ist das Ausströmen der Urthätigkeit in die gesellschaftlichen Verhältnisse. Die dritte, — in das Nacherschaffen des gesammten Universum aus dem Gedanken; die Wissenschaft. Die vierte Form der Idee ist das Hinströmen aller Thätigkeit und alles Lebens, mit Bewußtseyn, in dem Einen, unmittelbar empfundenen, Urquell des Lebens; die Religion. — So sind wir abermals in einer bekannten Sphäre; und wer jemals der Kunst, oder der Gesellschaft, oder der Wissenschaft, oder der Religion, sich mit dem unmittelbaren Gefühl ursprünglicher Thätigkeit, kräftig und fröhlich hingab, der wird, — wenn selbst die Wissenschaft nichts Höheres kennt, als eben diese Thätigkeit, — bloß das nicht begreifen, wozu wohl die Erwähnung jenes ungeheuern Paradoxons von der Identität aller Menschen in dem Einen allgemeinen Denken, in diesen so sehr populären Vorträgen habe dienen sollen? Doch nicht, um dadurch das Gefühl der Selbstthätigkeit auch an diejenigen zu bringen, welche dieses Selbstgefühl nicht in sich selbst fühlen? — Diese Letztern mit sich unzufrieden zu machen, und die Last des Tadels, welche der Vf. auf sie zu häufen hat, vielmehr als eine Kraft des Selbsttadels in ihrer eignen Brust aufzuregen, dies war doch vermutlich der eigentliche Zweck dieser Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. Aber ein philosophisches Dogma, — welches noch überdieß dem Widerspruch andrer Philosophen entgegentritt, — wird zunächst eine Last für das Gedächtniß, und weiterhin ein Keim der Grübeley. Denn auch nicht einmal der speculative Trieb kann zur ursprünglichen Entwickelung gereizt werden durch einen Satz, der als gerader Widerspruch gegen die bisherige Denkart auftritt.

Wir haben aus dem vor uns liegenden Buche genug mitgetheilt, damit das Uebrige mit ziemlicher Sicherheit

vermuthet werden könne. Nachdem die Grundmaxime des Zeitalters festgestellt war, diese nämlich: zu verwerfen, was es nicht begreife, und nichts zu begreifen, als was sich auf persönliches Daseyn und Wohlseyn beziehe: mußte, nach den angegebenen Formen der Idee, der Geist der Zeit in Rücksicht auf den künstlerischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, religiösen Zustand beschrieben werden. Man wird von selbst erwarten, daß dabey die Gelegenheit, aus dem eignen Systeme zu erzählen, mehrfach benutzt worden sey; welches Erzählen nur dadurch ein wenig verdorben wird, daß mitunter den Hörern auch ein, wie es dem Rec. sich darstellt, sprungweise fortgehendes Räsonniren aus hingestellten Voraussetzungen, angemuthet wird. Wie der systematische Geist des wahrhaft großen Denkers es ertragen mochte, solche Unformen und Unwissenschaftlichkeiten hinzustellen: soll, muß Rec. etwa auch dies aus seiner unvortheilhaften Meynung vom Zeitalter sich erklären? Wir unsres Orts, verbieten uns gänzlich, unsre Leser durch fernere Relationen aus dem Buche zu unterhalten; kurz zusammengedrängt, würde das Ausgehobene nur noch mehr als sonderbare Meynung erscheinen. Leser aber dem Buche zu wünschen, haben wir ohne Zweifel nicht nöthig; die Kraft der Rede wird ihm dieselbe festhalten, so wie der Ruhm des Verf. sie herbeyziehn. Sollte Jemand erwarten, die starke Unzufriedenheit mit der Gegenwart möchte einer langen Lectüre von 563 Seiten am Ende zu lästig werden: so können wir hinzusetzen, daß die Manichfaltigkeit der Gegenstände auch hinreichende Abwechslung des Tons herbeygeführt; ja die Schilderung des politischen und religiösen Zustandes ist so sehr gemildert worden, daß der Verdruß über die wissenschaftlichen Angelegenheiten nur zu sehr allein bleibt.

Ein Verdruß über das lesende Publikum äußert sich auf eine höchst auffallende Weise in der Vorrede zu dieser, so wie zu zweyen andern, fast gleichzeitigen

Schriften desselben Verfassers. Wollte der Verf. durch diese Vorreden, dreyfach wiederholt das Publicum auffordern, die Werke, worin er sich über alle Zeit zu erheben versichert, selbst als Phänomen der Zeit zu betrachten? Sie wären es ohnehin gewesen; und eine Zeitschrift, wie die gegenwärtige, hat den Beruf, aufmerksam zu machen auf ein so merkwürdiges Ereigniß in der wissenschaftlichen Welt, wie diese Spaltung zwischen dem philosophierenden Deutschland, und dem Manne, den es vielleicht als seinen größten Denker anerkennen sollte.

Man wird sich wohl nicht verhehlen wollen, welche Mahnung darin liegt, zurückzublicken auf die Zeit, da dieser Mann zuerst auftrat, auf die Art des Beyfalls, womit man ihn empfing, — auf das nachlässige Lesen seiner Werke, an denen man sich bald anfing durch grundlosen Tadel zu rächen für die unüberwundenen Schwierigkeiten, wodurch sie imponirten, — auf alles das, wodurch man ihn reizte, sich mit Härte und Bitterkeit zu äußern, und es ihm nach Möglichkeit verleidete, die staunenswerthe, speculative Gewalt seines Geistes so rein innerlich zu beschäftigen, wie es nöthig war, wenn vollendete Producte dadurch gewonnen werden sollten.

Nur zu leicht werden manche über dergleichen Erinnerungen hinwegzukommen suchen, indem sie dem Verf. selbst die Schuld zuschreiben, der es nicht vermied, durch starke Mittel die Zweifel zu erdrücken, welche ihm selbst willkommen sein konnten, so lange seine Werke nicht die letzte Vollendung erhalten hatten. Immerhin mag es die Sprache der Nemesis seyn, die in seinem Bekenntniß redet: er sey an dem größern Publicum also irre geworden, daß er nicht mehr wisse, wie man zu demselben sprechen solle. — Bleibe nun Jeder seinen Betrachtungen überlassen über das, in der That auf beyden Seiten schwierige Verhältniß zwischen dem Publicum und einem Denker, der eine große Gedankenreform ankündigt; und über die Nachsicht, zu welcher man wohl auch von beyden Seiten sich bewogen finden könnte.

Wie die Sache liegt: wird das Publicum bedauern, daß einer seiner ersten Schriftsteller ihm nur das hat mittheilen wollen, was ohnehin zu einem andern Behuf ausgearbeitet einmal vorhanden war; ohne auch nur die leichtern Veränderungen damit vorzunehmen, welche der schriftliche Styl erfordert, um sich von den Dehnungen und Einschiebseln des freyeren mündlichen Vortrages gehörig los zu machen. Rec. aber bedauert, daß *Fichte*, derselbe, dem wir das Streben nach höhern, wissenschaftlichen Formen eigentlich und einzig zu verdanken haben, mit einer Mischung aus populären Accommodationen und hingeworfenen Behauptungen sich eben in dem Augenblick begnügte, wo er seine Lehre, deren Materialien und Wendungen gleich bunt erscheinen müssen, ganz laut als Schwärmerey anzuklagen unternahm. Ihm kam es doch wohl zu, sich eben jetzt in seiner wahren Größe zu zeigen, und durch ein Werk der reinen und strengen Speculation — gleichviel ob von großem oder geringem Umfange, — den Ulysses-Bogen hinzulegen. Alsdann würde der Gedanke, den jetzt seine Worte veranlassen können, als habe er entlehnt, um zu verbessern, wohl fern genug geblieben seyen. Zwar, auch so haben wir Mühe, zu glauben, daß dieser Gedanke irgend einem Kenner der frühern Fichte'schen Werke im Ernst eingefallen sey. Nicht nur ist es leicht genug, das Wissen, welches schlechthin Ist, sammt der Welt, die nur im Wissen ist, (S. 281) auf das Ich zurückzuführen; nicht nur erinnert das Normal Volk mit seinen Kolonieen, deutlich genug an die wohlbekannte Aufforderung zur Vernünftigkeit, für welche schon im Naturrecht (S. 32) ein Geist war herbeygerufen worden: sondern auch die einzige große Untreue, welche *Fichte* am Idealismus begeht, indem er alle Individuen auf Eine Linie stellt, und sie sämmtlich in das Eine absolute Wissen einschließt, — ist so wenig etwas Neues, daß ihr Grund sowohl als ihr Ort im System, für den Leser der Bestimmung des Menschen, nicht der mindesten Erläuterung weiter be-

dürfen. Der Glaube ist es, welchem sich hier die Speculation ganz besonnen geopfert hat. —

Es schweben mir vor Erscheinungen im Raume — so lesen wir S. 205 der Best. d. M.) — auf welche ich den Begriff meiner selbst übertrage; ich denke sie mir als Wesen meines Gleichen. Eine durchgeführte Speculation hat mich ja belehrt, oder wird mich belehren, daß diese vermeynten Vernunftwesen außer mir nichts sind, als Producte meines eignen Vorstellens, daß ich nun einmal, nach aufzuweisenden Gesetzen meines Denkens, genöthigt bin, den Begriff meiner selbst außer mir selbst darzustellen, und daß, nach denselben Gesetzen, dieser Begriff nur auf gewisse bestimmte Anschauungen übertragen werden kann. Aber die Stimme des Gewissens ruft mir zu: was diese Wesen auch an und für sich seyen, du sollst sie bekandeln als für sich bestehende, — von dir ganz und gar unabhängige Wesen.« Es gebührt sich, fest zu glauben, was man einmal glauben will: es gebührt sich, diesen Glauben wohnbar zu machen, sich darin häuslich einzurichten. Kein Wunder also, daß die Speculation, welche sich jetzt zum Schweigen bewogen findet, bald sogar hülfreich herzutritt, und sich auf Fragen einläßt, die wahrlich nicht ihr, sondern nur dem Glauben einfallen konnten. »Wie haben freye Geister Kunde von freyen Geistern? — nachdem wir wissen, das freye Geister das einzige Reelle sind, und an eine selbständige Sinnenwelt, durch welche sie auf einander einwirkten, gar nicht mehr zu denken ist.« Hier haben wir den halben Idealismus, der die Natur aufhebt, die Menschen aber stehen läßt, — und wer die vorhergegangenen Speculationen für richtig hält, der wundre sich an dieser Stelle nicht über Mangel an Scharfsinn, sondern staune mehr über die Großmuth des Scharfsinns gegen das Pflichtgefühl, welche allein eine solche Denkart erzeugen durfte. Die gemeinschaftliche geistige Quelle, durch welche die endlichen Vernunftwesen nun von einander wissen, durch welche es für sie eine gemeinschaftliche

Sinnenwelt giebt, hat mit der *res extensa et cogitans* des Spinoza, systematisch betrachtet, nicht das Mindeste gemein; die wahre Wurzel des Systems ist und bleibt Idealismus, und dadurch unterscheidet er sich sehr scharf von jenem, aus dem Idealismus verbesserten Spinozismus, der sich die Natur nicht will nehmen lassen, und der neben den Menschen auch noch die Tiere beybehalten möchte. — Ehe nun jemand über diese Sache weiter redet, wolle er zurückkehren zu den älteren Fichte'schen Werken und sich nicht verdrießen lassen, den ganzen Abschnitt vom Glauben, in der »Bestimmung des Menschen« bedächtig zu lesen, auch in der »Sittenlehre« einige Parallelstellen aufzusuchen, welche wenigstens historisch wichtig seyn können. Rec. aber, der des[1]) nicht bedarf, weil ihm die F.sche Speculation, so wenig wie der Spinozismus, oder ein Gemisch aus beyden, von vorn herein gelten kann: hat desto unbefangener zu vergleichen und entgegenzusetzen, von dem bloß formalen Interesse an dem systematischen Zusammenhange sich getrieben gefühlt; und eben diesem Interesse mag es eingeräumt werden, hier noch den Wunsch zu äußern, daß der Eifer für das Studium der streng wissenschaftlichen Fichte'schen Schriften wieder erwachen möge, nicht der Lehren wegen, aber um der Form willen, sofern dieselbe ein wahrhaft speculatives Streben nach festen und willkürlosen Fortschreitungen im Denken, deutlicher verrät und stärker aufreizt, als man dies von den Werken irgend eines andern Philosophen älterer und neuerer Zeit möchte rühmen dürfen.

---

[1]) Original: »des der«.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

286. Heft.

Religionsunterricht oder nicht?

Ein pädagogisches Gutachten

über den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichtes

von

A. Richter,

Taubstummenlehrer.



Langensalza

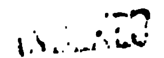
Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1906

Preis 1 M.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

287. Heft.

Die psychologischen Reihen und ihre pädagogische Bedeutung.

Von

Fr. Förster

in Magdeburg.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler



1906

Preis 65 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

288. Heft.

Eduard Mörike

als Lehrer.

Von

Hugo Grosse

in Halle a. S.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

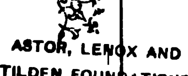
(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 60 Pf.





Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

289. Heft.

Die musikalische Form unserer Choräle.

Als Vortrag
gehalten auf der 4. Hauptversammlung des Kantoren- und Organistenvereins der Kreishauptmannschaften Chemnitz und Zwickau
am 18. April 1906 in Plauen i. V.,

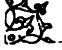
von

Richard Noatzsch,
Seminaroberlehrer in Annaberg.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler


1907



Preis 35 Pf.





Pädagogisches Magazin.


Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von
Friedrich Mann.

290. Heft.

Ein Blick
in das
allgemeinste Begriffsnetz der Astrometrie.

Von

Julius Redlich.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

291. Heft.

Die Eigenart des Kunstunterrichts.



Vortrag

von

C. Schubert,

Rektor in Altenburg



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

292. Heft.

Kunsterziehung

in

alter und neuer Zeit.

Von

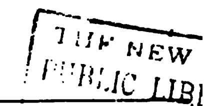
Dr. E. von Sallwürk,
Geheimer Rat.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Preis 20 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

293. Heft.

Über den pädagogischen Grundsatz: „Heimatkunde nicht bloss Disziplin, sondern Prinzip“.

Vortrag
für die
28. Konferenz der Thüringischen Schulinspektoren
am 15. Juni 1906.

Von

R. Dobenecker.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 40 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

294. Heft.

Die

wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik.

Von

Prof. Dr. Josef Perkmann.

Zweite, erweiterte Auflage.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907





Preis 70 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

295. Heft.

Die Pädagogik **Schleiermachers** in der Periode seiner Jugendphilosophie.

Von

Dr. Alfred Hüttner.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

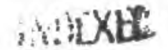
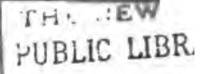
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907





Preis 1 M 20 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

296. Heft.

Kolonialidee und Schule.

Welche Bedeutung
haben die deutschen Kolonialbestrebungen
für das Vaterland, und in welcher Weise sind diese
Bestrebungen auch in der Volksschule
zu fördern?

Von

Bruno Clemenz
in Liegnitz.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907




Preis 50 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

297. Heft.

Herbart über Fichte im Jahre 1806.

Von

O. Flügel.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler



1907



Preis 25 Pf.








B'D. DEC 21 1912